

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Licenciatura em Matemática

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Robson Luiz de França



UFU

2014

Robson, Luiz de França
Política e Gestão da Educação / Robson Luiz de França.
Uberlândia, MG : UFU, 2015.

123 p.:il.

Licenciatura em Matemática.

1. Política e Gestão da Educação

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Henrique Paim

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Jean Marc Georges Mutzig

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

SUPLENTE UAB/UFU
José Benedito de Almeida Júnior

FACULDADE DE MATEMÁTICA – FAMAT – UFU
DIRETOR
Luís Antonio Benedetti

COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA – PARFOR
Rogério de Melo Costa Pinto

COORDENAÇÃO DE TUTORIA
Janser Moura Pereira

**EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU**

ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
Alberto Dumont Alves Oliveira
Dirceu Nogueira de Sales Duarte Júnior
Gustavo Bruno do Vale
João Victor da Silva Alves
Otaviano Ferreira Guimarães
Paulo Soares Augusto

SETOR DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Marisa Pinheiro Mourão

APOIO PEDAGÓGICO
Alícia Felisbino Ramos
Ana Rafaella Ferreira Ramos
Giseli Vale Gatti
Maria Helena Cicci Romero

EQUIPE DE ESTAGIÁRIOS DO CEAD
E DO CURSO DE MATEMÁTICA

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
REFERÊNCIAS	8
FIGURAS	11
INFORMAÇÕES	12
SOBRE A AUTOR	13
INTRODUÇÃO	14
AGENDA	17
MÓDULO 1	21
<i>Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988</i>	23
I - TEXTO BÁSICO	23
1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E REFORMA EDUCACIONAL: ANOS 1980	24
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS 1990 NO BRASIL: A AGENDA NEOLIBERAL DAS REFORMAS	28
II - ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO	32
III – LEITURA COMPLEMENTAR.....	33
IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR	33
V – SÍNTESE DO MÓDULO.....	34
VI – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	34
V – REFERÊNCIAS.....	35
MÓDULO 2	39
<i>A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os eixos das reformas</i>	41
I - TEXTO BÁSICO	41
2.1 CONTEXTO E REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
2.2 A DÍVIDA EXTERNA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	51
2.3 O INÍCIO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990	56
2.4 OS EIXOS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990	58
II – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO.....	66
III – LEITURA COMPLEMENTAR.....	67
IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR	67
V – FÓRUM	68

VIII – SÍNTESE DO MÓDULO.....	68
IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	68
X – REFERÊNCIAS	69
MÓDULO 3	77
<i>A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: EXPRESSÃO DAS PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990</i>	79
I - TEXTO BÁSICO	79
3.1 AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO: A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL COMO EXPRESSÃO DAS PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990	80
II– ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO.....	91
III – LEITURA COMPLEMENTAR.....	91
IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR	92
VII – FÓRUM	92
VIII – SÍNTESE DO MÓDULO.....	93
IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	93
X – REFERÊNCIAS	93
MÓDULO 4	103
<i>Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação</i>	105
I - TEXTO BÁSICO	105
4.1 SISTEMA E SISTEMA ESCOLAR: CONCEITOS, CONSENSOS E CONTRADIÇÕES	106
4.2 ESTRUTURA DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO	107
4.3 FUNCIONAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR	108
II - ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO	114
III – LEITURA COMPLEMENTAR.....	115
IV – ATIVIDADES: LEITURA COMPLEMENTAR.....	115
VII – FÓRUM	116
VIII – SÍNTESE DO MÓDULO.....	116
IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA	116
X – REFERÊNCIAS	117

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, 1996.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. (artigos 5º, 6º, 202 a 214 a artigo 60 a 62 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

OLIVEIRA, R. P. da; ADRIÃO, T. (Org). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos* São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, D. C. (Org.). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, C. R. dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIGURAS

FIGURA 1 – Os movimentos sociais da década de 1980 e a CF de 1988	21
FIGURA 2 – A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os efeitos das reformas.....	39
FIGURA 3 – A LDB 9394/96. A organização da Educação Nacional – União, Estados e Municípios.....	77
FIGURA 4 – organização e estrutura da educação brasileira.....	88
FIGURA 5 – Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação	103

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudará a identificar as atividades.



Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.

Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.

SOBRE A AUTOR

INTRODUÇÃO

Sendo ao mesmo tempo processo de trabalho e processo de criar mais-valia, toda produção capitalista se caracteriza por o instrumental de trabalho empregar o trabalhador e não o trabalhador empregar o instrumental de trabalho. Mas esta inversão só se torna realidade técnica e palpável com a maquinaria (MARX, 2004 p. 483).

Queridos alunos e alunas do CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, esse é o nosso penúltimo semestre letivo e nos apresentamos a vocês com a proposta de trabalho de Política e Gestão da Educação . Consiste em um conteúdo fundamental para o exercício de sua prática profissional, bem como para o conhecimento de como se organiza a educação brasileira. Estudaremos, sobretudo, contexto social e histórico, bem como seu viés ideológico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta linha você deve buscar um exemplar da LDB e indicaremos também um *site* para que tenha acesso a ela.

Desejamos sucesso a você nessa nova empreitada e salientamos como sempre a importância da leitura, do “debruçar-se” sobre os livros, da resolução das atividades propostas, bem como da pesquisa como ferramenta fundamental para seu desenvolvimento como profissional da educação. **Então não se esqueça de assistir ao vídeo disponível no CD e no Ambiente Virtual de Aprendizagem**

O conteúdo de Política e Gestão da Educação considera os seguintes tópicos:

Módulo 1 – Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988

1. Educação na Constituição de 1988
2. A crise dos anos 1970/1990 e o projeto educacional
3. Movimentos Sociais da década de 1980/1990

Módulo 2 – A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os efeitos das reformas

1. Contexto e reformas da educação brasileira
2. A dívida externa e a educação brasileira
3. O início da reforma educacional dos anos 1990
4. Os eixos das reformas dos anos 1990

Módulo 3 – A lei de diretrizes e bases da educação nacional: expressão das proposições ideológicas das reformas dos anos 1990

1. As constituições brasileiras e a educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como expressão das proposições ideológicas das reformas dos anos 1990

Módulo 4 – Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação

1. Sistema e sistema escolar: conceitos, consensos e contradições
2. Estrutura do sistema escolar brasileiro
3. Funcionamento do sistema escolar

Os objetivos da disciplina PGE I são:

Objetivo geral

- compreender a crítica do processo de constituição e reformulação da educação brasileira;
- analisar a legislação educacional brasileira;
- analisar as políticas educacionais e suas implicações na gestão da educação e
- compreender o papel do professor frente a organização e gestão do trabalho na escola.

Objetivos específicos

- Estudar os princípios organizacionais da gestão da educação,

compreendendo a estrutura, o funcionamento, a organização e a gestão da educação brasileira a partir da legislação que rege a educação básica de forma contextualizada, compreensiva, crítica e reflexiva;

- **Analisar os objetivos, a organização e a importância da educação básica a partir** diretrizes legais que regem a educação brasileira;
- Identificar e analisar a composição político-ideológica que determina a organização institucional e pedagógica da educação no Brasil;
- Discutir e interpretar as bases formal, legal e administrativa que estruturam o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, enfocando **a estrutura e problemas do planejamento e da administração deste nível de ensino;**
- **Estudar a legislação vigente aplicável à educação básica situando a importância da** escola como local de trabalho, a função administrativa na unidade escolar e a contextualização teórica e tendências atuais e,
- Analisar o cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho no contexto da educação pública.

Sucesso a todos vocês e felicidades nesta nova etapa.

Prof. Dr. Robson Luiz de França – PhD

AGENDA

AULA	MÓDULO	DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	AVALIÇÕES
Quinzena 1	Módulo 1 – Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988	<p>Tarefa 1 – Assistir à vídeo aula introdutória</p> <p>Tarefa 2- Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 4 – Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 6 – Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 3 – Realizar a atividade do texto básico (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 5 – Realizar atividade do texto complementar (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 7 – Realizar atividade referente ao vídeo básico (Valor: 1,0 pontos)</p> <p>Tarefa 8 – Fórum (Valor: 3,0 pontos)</p>
Quinzena 2	Módulo 2 – A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os eixos das reformas	<p>Tarefa 9 – Assistir à vídeo aula introdutória</p> <p>Tarefa 10- Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 12 – Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 14 – Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 11 – Realizar a atividade do texto básico (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 13 – Realizar atividade do texto complementar (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 15 – Realizar atividade referente ao vídeo básico (Valor: 1,0 ponto)</p> <p>Tarefa 16 – Fórum (Valor: 3,0 pontos)</p>

<p>Quinzena 3</p>	<p>Módulo 3 – A lei de diretrizes e bases da educação nacional: expressão das proposições ideológicas das reformas dos anos 1990</p>	<p>Tarefa 17 – Assistir à vídeo aula introdutória</p> <p>Tarefa 18 – Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 20 – Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 22 – Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 19 – Realizar a atividade do texto básico (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 21 – Realizar atividade do texto complementar (Valor: 3,0 pontos)</p> <p>Tarefa 23 – Realizar atividade referente ao vídeo básico (Valor: 1,0 ponto)</p> <p>Tarefa 24 – Fórum (Valor: 3,0 pontos)</p>
<p>Quinzena 4</p>	<p>Módulo 4 – Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação.</p>	<p>Tarefa 25 – Assistir à vídeo à vídeo aula introdutória</p> <p>Tarefa 26 – Leitura do texto básico</p> <p>Tarefa 28 – Leitura do texto complementar</p> <p>Tarefa 30 – Assistir ao vídeo básico</p>	<p>Tarefa 34 – Realizar atividade do texto complementar (Valor: 4 pontos)</p> <p>Tarefa 37 – Realizar atividade complementar 1 (Valor: 6 pontos)</p>

MÓDULO 1

Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Educação na Constituição de 1988
2. A crise dos anos 1970/1990 e o projeto educacional
3. Movimentos sociais da década de 1980/1990

Objetivos do Módulo:

- Ao final do estudo e da disciplina PGE, módulo 1, esperamos que você possa:
- estudar os princípios organizacionais da gestão da educação, compreendendo a estrutura, o funcionamento, a organização e a gestão da educação brasileira a partir da legislação que rege a educação básica, de forma contextualizada, compreensiva, crítica e reflexiva;
- analisar os objetivos, a organização e a importância da educação básica a partir das diretrizes legais que regem a educação brasileira;
- identificar e analisar a composição político-ideológica que determina a organização institucional e pedagógica da educação no Brasil;

OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA DÉCADA DE 1980 E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

I - TEXTO BÁSICO



FIGURA 1 – Os movimentos sociais da década de 1980 e a CF de 1988
Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=182201&redirect=photo>

Uma das ilusões liberais é que a instrução, por si só, seja fator capaz de transformar a sociedade, quando sabemos que em países como o Brasil o problema só poderá ser solucionado pela conjugação entre educação e consciência política progressista. (CANDIDO, A. Apresentação, In: VALENTE, I. e ARELARO, L. *Educação e políticas públicas*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 7).



Com base no texto abaixo, responda:

Indique em forma de tópicos as principais mudanças no setor educacional a partir dos anos 1980 e 1990.

1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS E REFORMA EDUCACIONAL: ANOS 1980

O Brasil, principalmente nas duas últimas décadas do século XX, ou seja, os anos 1980 e 1990 – passou por um amplo movimento de intenção de reforma no setor educacional a partir de agendas pré-estabelecidas no campo político com base em diversas propostas oriundas dos setores políticos, econômicos e acadêmicos.

Nos anos 1980, no campo político, podemos citar as propostas apresentadas no Congresso Nacional, bem como as de comissões externas, dentre elas as da denominada Comissão Afonso Arinos, nomeada em 1986 pela Presidência da República, e a Comissão de Estudos para a Revisão Constitucional, criada em 1992 pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Vale salientar que ambas as Comissões foram constituídas, apesar de fases distintas, tendo como base o processo de elaboração da nova constituição brasileira ou mais especificamente pela Constituinte de 1987-1988 que, por sua vez, contribuiu de certa forma para o processo de revisão determinada pelas Disposições Transitórias, que a rigor deveria ter ocorrido em 1993.

A característica das propostas educacionais do referido período, que se espelha na Constituição Federal de 1988, bem como na parte inicial da LDB de 1996 se apresentam com caráter de visão mais ampla, abrangente, como também na busca de dividir as competências e responsabilidades entre os entes federados (União, Estados e Municípios) criando, portanto, uma “noção” de Sistema Nacional de Educação.

Vale salientar, no entanto, que nos anos 1980, o Brasil foi “balanceado” por diversos fatores sociais que foram caracterizados como movimentos sociais e podemos destacar dentre outros os **fatores constituintes**

Interno O Brasil estava em pleno processo de redemocratização acirrada pela insatisfação popular com a forma de organização social brasileira nos aspectos de acesso aos direitos básicos necessários à sobrevivência e à melhoria de vida. Demandava-se por maior participação na política e na liberdade de escolha, bem como se desejava por acesso à educação desde o ensino básico até o ensino superior, ansiava-se por melhor atendimento à saúde, empregabilidade etc.

Por outro lado, debatia-se o projeto de sociedade pela elite dirigente do País que conflitava com os anseios sociais por maior inclusão no projeto de desenvolvimento.

Ainda dentro dos fatores constituintes internos, temos o aspecto da **direção da organização** ou seja, vanguardista X basicismo, em que a primeira pretende que a comunidade

escolar participe da gestão tanto da escola privada quanto da escola pública, pois toda a educação por ser responsabilidade do Estado é por natureza pública e o público a que se destina tem o direito e a necessidade de participar diretamente do projeto pedagógico. A outra é a corrente do basicismo, ou seja, manter o básico na educação, seguir o que já ocorria no Brasil nos anos anteriores, ou seja, a escola elementar (ensino fundamental e médio) para todos e ensino superior somente para alguns. Esse movimento era contrário à extensão da educação para toda a população, bem como considerava que nos processos de gestão da escola, seja pública ou privada, só deveria participar o sujeito diretamente envolvido, ou seja, professores, especialistas etc.

No **contexto exter no** tem-se o cenário sociopolítico e cultural influenciado pelo movimento internacional de expansão da educação tanto pelo viés ideológico, político e econômico, bem como pela necessidade de formar mão-de-obra interna e nacional para atender a expansão do capital internacional que aqui se aportava para a implantação de fábricas, montadoras e indústrias atraídas pela farta mão-de-obra caracterizada pelo baixo custo, porém sem a formação escolar profissional necessária.

Portanto, verifica-se uma contradição entre os movimentos sociais e o movimento dialético que o constitui, tendo em vista o seguinte antagonismo: se por um lado busca-se a expansão escolar e os diversos direitos antes da Constituição Federal de 1988 negados como condição de exercício pleno de cidadania, por outro, o Liberalismo pressupõe um conceito de cidadania associada aos direitos, tais como o natural constituído pela liberdade, pela igualdade para todos, estipulado em contrato legal, pelo respeito à propriedade, e o de liberalismo que considera também os direitos de nação, como a soberania, divisão e equilíbrio entre os poderes que se fiscalizam mutuamente.

Nessa linha, basta observar o que está disposto na Declaração dos Direitos Humanos de 1789, instituída até os dias atuais como fonte inspiradora do respeito aos direitos humanos que estão expressos em diversas Constituições de países do Ocidente. Um dos pontos que a Declaração dos Direitos Humanos ressalta é a propriedade privada como um direito supremo, ou seja, surge o sujeito político burguês e estabelece um padrão de cidadania que se equipara a ser proprietário.

Na verdade, a década de 1990, do século XX, o setor educacional brasileiro passou por profundas transformações, as quais visaram à superação do status de “atraso” tecnológico e a colocação, no mercado de trabalho, de mão-de-obra apta para responder às novas demandas do mundo globalizado.

As reformas promovidas na década de 1990 tiveram início com duas grandes conferências, a primeira, ocorrida nos dias 5 a 9 de março de 1990, por convocação da Organização

das Nações Unidas (ONU), da UNESCO, da *United Nations Children's Fund* (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial. Nesses foram estabelecidos “consensos” para servir de base para os planos decenais de educação voltados, principalmente, para os países menos desenvolvidos que se incluíram no Plano da “Declaração Mundial de Educação para Todos”. A segunda, em 1993, foi a reunião ocorrida em 16 de dezembro com chefes de nove países participantes, em que foi assinada a “Declaração de Nova Delhi”, que revalidou os compromissos assumidos na ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos.

A partir desses acordos, vários países começaram a reformular suas políticas educacionais, tendo como base uma ampla e profunda reforma. No caso específico do Brasil, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que, dentre outras ações, estimulou a municipalização do ensino fundamental e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), centralizou uma lista nacional de livros didáticos, incentivou Programas de Qualidade Total na Educação e a aquisição de equipamentos, buscando a modernização da escola, tais como antenas parabólicas, aparelhos de fax e TV, computadores, vídeos e livros, de forma a garantir a competitividade escolar.

A Conferência Mundial para Todos proclamava que:

Uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (BRASIL, 1993, p. 71).

Vários programas educacionais foram desenvolvidos, tendo como objetivo uma “reforma” ampla e profunda no setor educacional da América Latina, partindo dos princípios de eficiência e equidade, tendo em vista que os resultados assinalavam um crescimento de número de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental de 21% anuais, nos anos 1980, para 42%, na década de 1990. Apesar desse crescimento significativo, a expansão do ensino se deu em detrimento da qualidade, e a solução desse problema passou a ser o compromisso dos governantes dos países latino-americanos, ou seja, diminuir a diferença qualitativa entre o ensino nessa região com a dos países desenvolvidos.

A escolarização para todos, entendida como universalização da educação, apresenta-se para os organismos internacionais, tais como ONU, UNICEF, UNESCO, Fundo Monetário

¹Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

²Os significados dos conceitos de eficiência e equidade foram analisados por VEIGA (1998), sob o ponto de vista de Martin Carnoy e Cláudio Moura Castro. Para eles, eficiência é “organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais competitivos na economia mundial” (CASTRO; CARNOY, 1996 apud VEIGA, 1998, p. 212).

Internacional (FMI), Banco Mundial, como meta para o novo milênio, fazendo parte das contrapartidas dos empréstimos realizados. No entanto, o crescimento vertiginoso na oferta de educação, no Brasil e na América Latina, extensivo a todas as camadas populacionais foi resolvido à custa da qualidade dos serviços educacionais, pois

Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (GENTILI, 1998, p.17).

O que podemos, na verdade, constatar é que os problemas de expansão educacional já estão praticamente resolvidos em toda a América Latina . Os projetos educacionais, de certa forma, conseguiram abranger quase toda a população no que se refere à oferta dos serviços. No entanto, não resolveram os problemas da qualidade desses serviços, e este é hoje o grande problema dos governos latino-americanos, ou seja, a questão da quantidade x qualidade, que são ainda incompatíveis. Em outro sentido, constata-se que a tão propalada qualidade aliada à quantidade, que tem estado presente nos discursos governamentais, não apenas é ineficaz, mas também enganosa, e pode ser demonstrada pelos próprios programas e projetos desenvolvidos na América Latina que conseguiram solução para essa problemática.

Atribuindo a crise educacional da América Latina à qualidade dos serviços oferecidos, os organismos internacionais, principalmente o FMI e o Banco Mundial, e, no setor regional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), passaram a exercer um papel central em investimentos financeiros nesse setor, veiculando a ideia de que essa “cooperação e assistência técnica” (FONSECA, 1998) podem ajudar os países latino-americanos a superar suas dificuldades de desenvolvimento social e econômico.

Dessa forma, a década de 1990 foi marcada, no setor educacional, por propostas de reestruturação e reformas na educação dos países da América Latina.

As reestruturações ou reformas deveriam partir da descentralização administrativa e financeira da educação, ou, especificamente, visar à autonomia no processo decisório e financiamento educacional.

Nesse sentido, os governos estimularam as comunidades locais a aumentarem por si as fontes de recursos destinados para a educação, de forma a atribuir às escolas, a seus

³No Chile, com os “Processos de Regionalização da Educação” (municipalização); no México, com a implementação dos “Conselhos de Participação Social”; na Argentina, por meio do “Pacto Federal Educativo”; na Colômbia, o “Núcleo de Desenvolvimento Educativo” e, no Brasil, a expansão ocorre inicialmente com o “Plano Decenal de Educação para Todos”.

gerentes e a seus usuários diretos e indiretos o controle sobre as finanças e gastos.

Os recursos públicos, previstos nos orçamentos dos governos centrais e destinados para o setor educacional, foram diminuídos paulatinamente na maioria dos países da América Latina, tendo em vista que parte dessa responsabilidade foi outorgada para as comunidades e para a iniciativa privada. Assim, as mudanças no setor educacional, iniciadas nos anos 1990, se configuraram como uma reforma financeira, a qual visava à redução dos gastos públicos, aumento da participação da sociedade e da iniciativa privada para complementar esses recursos concomitantemente. Mais mudanças buscaram também expandir o sistema de ensino com vista ao aumento da escolarização da população e da “produção de capital humano para tornar os países da América Latina e do Caribe mais competitivos na economia mundial” (CARNOY E CASTRO, 1997, p.16).

A economia na aplicação dos recursos no setor educacional e contraditoriamente a necessidade de aprimoramento do sistema e de sua expansão levaram esses países a buscarem recursos externos sob a forma de financiamentos, o que se configurou como uma operação de reposição dos recursos públicos antes destinados à educação.

Apesar de o discurso governamental afirmar que era possível racionalizar os recursos previstos nos orçamentos internos destinados à educação, sem prejuízo da qualidade do ensino oferecido, o que se tem visto é que a qualidade do ensino caiu vertiginosamente devido ao excesso de alunos por sala de aula, à falta de qualificação adequada dos professores e à diminuição de recursos destinados à infraestrutura das escolas.

Dessa maneira, o governo brasileiro, apresentou um conjunto de diagnósticos e propostas para resolver a crise educacional, por meio de soluções e recomendações que foram explicitadas no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, com ênfase em três linhas de atuação: a prioridade ao ensino fundamental e valorização do magistério; a definição e implementação de reformas institucionais capazes de criar as condições de mudanças permanentes nos rumos da educação brasileira e a mobilização da sociedade pela melhoria do ensino público (MEC, 1993).

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS 1990 NO BRASIL: A AGENDA NEOLIBERAL DAS REFORMAS

Essas políticas de ação do Ministério da Educação se desdobraram em outras destinadas aos Estados e Municípios, as quais passariam pelos seguintes passos:

1. aumento de investimentos para a educação básica;

2. gradativa descentralização do ensino fundamental das mãos do poder central para os Estados e Municípios;
3. diminuição dos investimentos na educação do ensino médio e ensino superior público;
4. educação básica com vistas a empregabilidade (MEC, 1993, p. 6).

Considerando a necessidade de implementação das mudanças citadas, uma boa parte dos estados brasileiros buscou viabilizar programas e projetos que visam à reforma do ensino, em parceria com o Governo Federal, o Banco Mundial e o FMI.

Foram várias as experiências de reformas nos sistemas educacionais no Brasil, que apesar de suas formulações e propostas se apresentarem como específicas e de acordo com as necessidades peculiares de cada Estado ou Município na prática, se revelaram bastante semelhantes, principalmente, nos seus objetivos e na busca de soluções para a melhoria do ensino voltado para a escolarização, ao atendimento da população, as políticas de gestão das unidades e dos sistemas de ensino, a capacitação dos profissionais da educação, a formação de mão-de-obra para atender ao mercado globalizado emergente e a busca pela universalização do ensino básico.

A reforma incidiu principalmente em cinco áreas que foram transformadas em projetos implementados em diversos Estados brasileiro e também em Minas Gerais, e que, por serem consideradas de grande importância, foram priorizadas para efeito de investimentos. São elas:

- busca permanente da autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- fortalecimento da direção da escola, principalmente através da mudança no processo de seu preenchimento, seleção competitiva interna, seguida da escolha pela comunidade escolar entre os três primeiros colocados para dirigir a unidade de ensino, e posterior realização de curso de treinamento gerencial para os escolhidos, com a finalidade de prepara-los para a nova função. O fortalecimento da direção das escolas pressupõe, ainda, a revitalização dos colegiados;
- desenvolvimento e profissionalização de professores, especialistas e demais servidores da educação, como forma de garantir-lhes uma carreira no setor público baseada no aperfeiçoamento profissional e na avaliação do desempenho de sua atividades;

- avaliação de desempenho das escolas: dos resultados acadêmicos e da auto-avaliação;
- promoção da articulação do estado com os municípios, como forma de otimizar a utilização dos recursos públicos aplicados em educação (SEE-MG, 1993).

As áreas que necessitaram de investimentos e implementação dos projetos foram:

1. Autonomia da escola – entendida como

centro da ação educativa e espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, a escola precisa de autonomia para decidir sobre as diferentes questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Autonomia, no entanto, não é sinônimo de abandono. A transferência do poder de decisão do Estado para a comunidade escolar é um processo em que os técnicos dos 41 órgãos regionais e do órgão central deixam de tutelar a escola para exercerem atividades de assessoramento e apoio (MINAS GERAIS, 1997, p. 17).

2. Fortalecimento da direção da escola– preponderam os aspectos referentes à escolha do diretor e à composição do colegiado:

Para que a escola ofereça educação de qualidade, é essencial que tenha em sua direção um profissional competente e comprometido com o ensino. Os diretores de escola passam a ser escolhidos por um processo que avalia mérito, competência técnica e liderança junto à comunidade escolar.

No processo de seleção do diretor, representam a comunidade os servidores da escola, inclusive professores, os pais e os alunos maiores de 16 anos. O governo amplia a competência dos Colegiados escolares, que passam a ter importantes funções deliberativas (MINAS GERAIS 1997, p.18).

3. Capacitação e carreira – prioridade nesse aspecto é para o treinamento dos professores:

Levantamentos realizados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais mostraram que existe um número significativo de professores em exercício na escola pública sem a titulação mínima requerida. Apontaram ainda que os treinamentos oferecidos aos

profissionais da educação não estavam resultando em melhoria de desempenho das escolas. Os índices de produtividade escolar, que se mantiveram inalterados, indicavam a inexistência de correlação entre treinamento e qualidade do ensino.

A reversão desse quadro demandou a preparação de um novo e ousado programa de capacitação e treinamento de professores, especialistas e demais servidores da escola, concebido para criar, em cada unidade escolar, as condições necessárias para a promoção da melhoria da qualidade do ensino.

A prioridade de aperfeiçoamento dos professores e demais servidores do sistema impôs a concepção de um plano de carreira que valoriza os profissionais da educação pelo seu aprimoramento intelectual e desempenho no exercício de suas funções (MINAS GERAIS, 1997, p.19).

4. Avaliação do ensino – enfatiza principalmente a avaliação externa da unidade escolar:

A busca do sucesso de todos os alunos requer o conhecimento do que precisa ser melhorado em cada unidade de ensino e no sistema estadual de educação.

O mecanismo mais adequado para levantar tais informações é a avaliação externa das unidades escolares. Mediante aplicação periódica de provas que medem o domínio dos conteúdos e habilidades básicas, verifica-se o nível de aprendizagem dos alunos para, então, planejar e executar ações que resultem em um trabalho pedagógico mais eficiente (MINAS GERAIS, 1997, p. 20).

5. Integração como municípios – levou em consideração principalmente as orientações contidas na Constituição Federal:

Pela Constituição Federal, os Estados e os municípios brasileiros são obrigados a aplicar pelo menos 25% de suas receitas em educação. A Constituição não especifica, porém, quais são as responsabilidades desses dois níveis de governo.

Na ausência de balizamentos concretos, Estado e município devem procurar trabalhar de forma integrada, somando esforços e investi-

mentos e dividindo melhor as responsabilidades, de acordo com a capacidade financeira e com as condições específicas de cada prefeitura.

A articulação entre Estado e município possibilita uma melhor utilização da capacidade física instalada e otimização das verbas aplicadas. Pode, ainda, representar a parceria necessária ao desenvolvimento dos programas de melhoria da qualidade de ensino” (MINAS GERAIS, 1997, p. 20).

Esses compromissos e prioridades passaram a ser referência para todas as mudanças promovidas.



II - ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Você realizou um breve estudo sobre a influência social e política na educação brasileira dos anos 1980 e 1990, bem como pode perceber na discussão movimentos contrários tanto em favor da escola totalmente pública como da escola para atender apenas alguns extratos sociais. Nesse sentido, indique em forma de tópicos as principais mudanças no setor educacional a partir dos anos 1980 e 1990.

Valor : 5, 0 pontos



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no módulo 1 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site: <http://www.faes0.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará um artigo que apresenta um estudo breve, porém importante sobre Reforma do sistema educacional dos anos 1990, de Beatriz Galvanin.



IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Após a leitura do texto complementar:

1 – 1 – Apresente as principais mudanças históricas e políticas indicadas no texto complementar.

Valor : 5, 0 pontos

S

V – SÍNTESE DO MÓDULO

Neste módulo, revisitamos de forma breve a influência dos movimentos sociais dos anos 1980 e início dos anos 1990 nas Reformas ocorridas efetivamente a partir dos anos 1990, bem como nas cinco áreas principais indicadas atingidas pelo movimento.

B

VI – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

Sugerimos a leitura do artigo: **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais** autoras Mônica Ribeiro da Silva e Cláudia Barcelos de Moura Abreu. Esse artigo está no site: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf

Esse “se propõe a situar a educação brasileira no âmbito das políticas públicas e faz, inicialmente, um breve histórico e contextualização da reforma educacional do período. Identifica seus primeiros enunciados relacionando-os às condições da educação vigentes no país no momento em que a reforma tem início. Discute o papel que tem ocupado as agências internacionais e as orientações de organismos multilaterais na formulação das políticas locais. Aponta, nesse âmbito, a criação de interlocutores que têm por finalidade promover a viabilização e cumprimento das metas estabelecidas nas parcerias, bem como dar respostas aos agentes parceiros”.



V – REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. (artigos 5º, 6º, 202 a 214 a artigo 60 a 62 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CUNHA, L. A. A Educação na Nova Constituição. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paula, SP. Ano 6, n. 12, p. 5-10, 1987

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos* São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P.; Alencar, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, L; AFONSO, A. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, R. P. da; ADRIÃO, T. (Org). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

PINTO, Diana Couto (Org.) *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MÓDULO 2

A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os eixos das reformas

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Contexto e reformas da educação brasileira
2. A dívida externa e a educação brasileira
3. O início da reforma educacional dos anos 1990
4. Os eixos das reformas dos anos 1990

Objetivos do Módulo:

Ao final do estudo e da disciplina PGE , módulo 2, esperamos que você, possa:

- Compreender crítica do processo de constituição e reformulação da educação brasileira;
- Analisar a legislação educacional brasileira;
- Analisar as políticas educacionais e suas implicações na gestão da educação;
- Conhecer o contexto da reforma da educação brasileira bem como os principais eixos dos anos 1990.

**A influência dos organismos internacionais na educação brasileira:
os efeitos das reformas**

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS EIXOS DAS REFORMAS



I - TEXTO BÁSICO



FIGURA 2 – A influência dos organismos internacionais na educação brasileira: os eixos das reformas
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/653075>



Com base no texto abaixo responda a seguinte questão: As reformas educacionais nos anos 1990 tiveram como 05 eixos fundamentais, dentre eles o da qualidade e expansão do sistema educacional. Portanto qual foi a motivação apresentada pelos organismos internacionais para ampliar o acesso à matrícula na educação básica e quais ou qual os argumento para justificar investimentos na melhoria da qualidade da educação ofertada?

2.1 CONTEXTO E REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As reformas empreendidas na educação brasileira, além das necessidades urgentes internas, tiveram forte influência de organismos internacionais, cuja presença, tal como o Banco Mundial no setor educacional brasileiro, começou de forma efetiva a partir da década de 1960, por meio de proposta de cooperação técnica e financeira. Esta cooperação ocorreu, mais precisamente, entre os anos 1964 a 1969, quando foram editados os Atos Institucionais, que consolidavam a presença de um Estado autoritário e ditatorial, violando o regime político democrático no Brasil. O Estado, nesse período, fez opção pelas políticas econômicas capitalistas por considerá-las de grande importância para o desenvolvimento do País e, concomitantemente, assumiu três funções básicas para a manutenção do poder autoritário: a função de direção política por meio de legitimação pela obtenção do consenso da sociedade; a função coercitiva, que se refere ao exercício do domínio da força e da repressão e a função econômica, que se caracteriza por servir de suporte à acumulação do capital (GERMANO, 2000).

A atuação do Estado Autoritário pós 1964, na função econômica, se deu principalmente na organização da produção e da industrialização brasileiras, que estimularam sobremaneira uma grande acumulação de capital. “Os militares no poder tinham em mente a construção de uma ‘potência’, garantir a ‘segurança nacional’ e obter ‘a legitimação’ através da construção de grandes obras” (GERMANO, 2000, p. 73).

É nesse quadro de desenvolvimento econômico acelerado pelas propostas do pós 1964, pressão internacional por maior abertura das fronteiras econômicas e pela necessidade de mão-de-obra qualificada e imediata para atender a esse mercado “emergente” que surgem as reformas educacionais brasileiras por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.540/68, para o Ensino Superior, e a n. 5.692/71, para os ensinos de 1º e 2º graus.

Apesar das reformas empreendidas, o governo ainda encontrava-se diante de exigências da sociedade no que se refere ao maior número de vagas para os ensinos de 1º e 2º graus e superior, além da urgente qualificação de técnicos para atuarem nas indústrias (ROMANELLI, 1992).

A partir desse quadro, foram firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, por meio da Agency for International Development (AID), na busca de uma cooperação que ocorreu nos níveis técnico e financeiro. No nível técnico, “situou-se o problema educacional na estrutura geral de dominação” (ROMANELLI, 1992, p. 197). A AID identificou a necessidade de estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar, melhorando, com isso, os conteúdos, os

métodos e as técnicas de ensino. No sentido da modernização, a AID buscou estimular projetos de melhoria nos meios de comunicação de massas como mecanismo de ampliar e aprimorar as informações nos domínios da educação extra-escolar e, também, reforçar o ensino superior, “com vista ao desenvolvimento nacional” (ROMANELLI, 1992, p. 211).

Os técnicos da AID perceberam também que havia “insuficiência de recursos disponíveis para a educação; má repartição e utilização de recurso e ausência de informações sobre outras possibilidades práticas de financiamentos, redução de custos e medida de resultados obtidos” (ROMANELLI, 1992, p. 211).

No campo da “cooperação” financeira, cada uma das deficiências acima citadas foi transformada em projetos que necessitavam ser implementados e, por sua vez, dependiam de recursos para viabilizá-los.

Dentre os vários projetos implementados, destacamos: 1964, acordo MEC-USAID, para aperfeiçoamento do ensino primário; 1965, acordo MEC-CONTAP-USAID, Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), para melhoria do ensino médio, que previa treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; 1965, acordo MEC-USAID, para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; 1966, acordo Ministério da Agricultura CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais; 1966, acordo MEC-CONTAP-USAID, para Assessoria e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Previa também a reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; 1966, acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária; 1966, acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário; 1966, acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; 1967, acordo MEC-SNEL-USAID, Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) de Cooperação para Publicações Técnicas Científicas e Educacionais. Neste acordo, ao MEC e à SNEL caberiam as execuções e a AID todo o controle do processo desde a elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além de orientação de como as editoras poderiam adquirir os direitos autorais de editoras não brasileiras; 1967, acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades; 1967, acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; 1968, acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino médio (ROMANELLI, 1992, p. 212-3).

⁴A Agency for International Development tinha como função influenciar e facilitar estratégias de educação em países em vias de desenvolvimento, objetivando intervenções para “modernizar” os sistemas educacionais e favorecer o desenvolvimento econômico.

É importante salientar que os acordos estabelecidos entre o MEC e a AID abrangeram todo o sistema educacional brasileiro nos níveis primário, médio e superior, nos aspectos acadêmicos e profissionais, além de reestruturação administrativa, planejamento, treinamento de pessoal docente e técnico, controle do conteúdo geral do ensino, por meio do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (ROMANELLI, 1992, p. 213).

É interessante observar que tanto a Lei n. 5.540, que se refere ao ensino superior, quanto à n. 5.692, que trata do ensino de 1º e 2º graus, assumiam uma configuração bem definida com relação ao contexto, preocupando-se fundamentalmente com a “preparação para o trabalho”, “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho”, conforme se pode depreender do Art. 5º, parágrafo 1º, da Lei n. 5.692/71:

O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º Grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º Grau, predomine a parte de formação especial.

Prevaleceram, portanto, no quadro da política educacional nacional, as determinações do mercado, diminuindo o discurso de igualdade e predominando a desigualdade econômica de acordo com os interesses internacionais.

A proposta originada dos acordos entre a USAID e o governo brasileiro provocou mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, porém com poucos resultados, no que se refere às questões práticas, ainda teve o efeito no agravamento da crise educacional no Brasil. Os acordos MEC-USAID prevaleceram até o início da década de 1970, abrindo um maior espaço de participação financeira do Banco Mundial nos empréstimos estabelecidos.

A partir da década de 1960, os financiamentos do Banco Mundial aumentaram com relação à infraestrutura, subindo para o patamar de 67,9%, sendo que 8,8% para a agricultura, 18,3% para a indústria, 3,7% para área social e 1,4% para programas diversos (SOARES, 1996).

⁵Segundo os dados estatísticos da educação nacional de 1960 a 1964, o crescimento no ensino primário foi de 36% em relação à década anterior e, no ensino superior, de 63,90% e, comparativamente, no período de maior influência dos projetos da USAID, de 64 a 68, a taxa de crescimento no ensino primário caiu para 16% e no ensino superior, para 52,76% (ROMANELLI, 1992, p. 118).

⁶Só para se ter uma ideia, a partir de 1950, o BM passou a financiar projetos para os países em desenvolvimento, uma vez que, da sua fundação, até a década de 1950, 65% dos financiamentos estavam voltados para os países europeus. Do total de empréstimos aos países em desenvolvimento, na década de 1950, 48,2% destinavam-se à infraestrutura, 5,0% à agricultura, 11,2% à indústria, 0,4% à área social e 35,1% a programas diversos (SOARES, 1996).

Dessa forma, o aumento do volume de financiamentos do BM para projetos de infraestrutura ocorreu em consequência da mais “longa e intensa prosperidade do Capitalismo” (SINGER, 1987, 37), que teve seu apogeu entre 1945 e 1970, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, tendo em vista que a produção cresceu e, como consequência, o pleno emprego, principalmente nas economias capitalistas adiantadas. Assim, mesmo os países considerados hoje em desenvolvimento industrializaram-se.

Alguns estudos apontam esses resultados como consequência das políticas anticíclicas Keynesianas. Lord Keynes sustentava que os consumidores gastavam muito pouco de sua renda em consumo, poupando, excessivamente, o que preocupava os capitalistas, pois inviabilizavam o consumo e diminuía a produção. “No mercado de capitais, a oferta é constituída pela poupança (renda não gasta), cujo volume é determinado pelo excesso de renda em face da necessidade de consumo do conjunto da população” (SINGER, 1987, p. 51). Isto significa que, mercadorias não vendidas deixam de ser produzidas, daí o desequilíbrio entre o investimento e a queda da produção e do emprego e, conseqüentemente, a redução da renda dos consumidores.

No período de 1945 a 1970, o poder público cresceu na maioria dos países capitalistas e buscaram o controle dos serviços considerados essenciais, tais como os de infraestrutura (energia, transporte e comunicação) e de outros setores considerados básicos (saúde, educação e segurança), com o objetivo de planejarem o desenvolvimento econômico (SINGER, 1987).

O Banco Mundial passou a priorizar o setor educacional como fonte principal de investimentos, considerando que a educação passou a ser vista sob a ótica de capital humano, enfatizando a rentabilidade econômica do investimento direto para o indivíduo e, dessa maneira, postergando os direitos sociais universais, a formação para a cidadania, a emancipação e a autonomia (SUNKEL; JONES, 1990). Assim, influenciava diretamente no crescimento e desenvolvimento econômico intensivo e industrial dos países considerados em desenvolvimento que possuíam potencial de superar a pobreza.

A redução da pobreza, o combate ao analfabetismo, a preservação do meio ambiente e a aplicação de políticas econômicas rentáveis e competitivas eram a base de sustentação teórica do B M para justificar sua política de atuação em setores sociais. Dessa forma, estavam postas, de um lado, a teoria do capital humano, em que a educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos, e de outro, a teoria da modernização tecnológica, anunciando a aplicação econômica do conhecimento.

A presença do BM no setor educacional, conforme revelam vários documentos, tem sido crescente, bem como evoluído o seu pensamento no sentido de formular conceitos

e induzir governos nacionais a adotarem as suas políticas e estratégias com vistas a um reordenamento organizacional e político da educação escolar pública.

Tal posição assinalou a gestão de Robert McNamara, então Presidente do Banco. Nessa gestão, as diretrizes do BM passaram a contemplar o setor social – educação e saúde, vistas como “condições prévias para a produtividade” (FONSECA, 1997, 87).

Robert MacNamara propôs que o objetivo do desenvolvimento deveria mudar de crescimento para crescimento com redistribuição de renda na direção dos pobres. A política do Banco passou a ser a de ênfase sobre o combate à pobreza ao mesmo tempo em que ajudava o crescimento econômico. O Banco, porém, não chegou a ponto de adotar como principal objetivo a satisfação das necessidades das populações pobres. Ou seja, o Banco continua ser uma agência de desenvolvimento econômico, e não uma agência internacional de redistribuição de rendas (KAMARK, 1984, 34).

A diretriz básica, que norteou a reorientação dos programas de investimentos do BM, parte do princípio de que a educação é um investimento que poderá produzir efeitos significativos nas economias dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos nos aspectos da profissionalização, expansão industrial, social e cultural e, ainda, na viabilização da participação efetiva do cidadão na política e na sociedade (BRACHO, 1992).

Dessa maneira, todo o investimento aplicado ao setor educacional poderia, segundo o BM, retornar em diversos benefícios, principalmente para a economia, prevalecendo, assim, a lógica de mercado, pois o investimento em educação pressupõe retorno financeiro com lucros maximizados.

Assim, para atender o mercado emergente no Brasil e a busca de adequação de educação com a formação de mão de obra, propõe-se uma escola profissionalizante, instituída por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o 1o. e 2o. graus, n. 5.692 de 1971.

A intencionalidade da implantação dessa Lei era a de aproximar a escola do trabalho, no sentido de dar qualificação adequada e oportunidades profissionais futuras para os alunos. O que se observa, no entanto, no contexto da década de 1970, é o naufrágio dos pressupostos da escola profissionalizante, da escolarização para todos e da educação como alavanca para o desenvolvimento econômico.

A escola profissionalizante fracassou primeiramente pela falta de estrutura, equipamentos

e profissionais apropriados para atender à demanda decorrente da própria limitação de recursos destinados às escolas públicas técnicas de 2º grau, cujo custo chegou a ser 60% maior que o anterior.

Apesar do aparente caráter inovador da proposta implementada para o ensino do 2o. grau, a “novidade” era, na verdade, considerada ultrapassada pelos investidores norte-americanos e pelo empresariado brasileiro sob a alegação de que a formação para o trabalho não prescinde da formação básica, que compreende saber ler, escrever, ter qualificação linguística, conhecimentos básicos de tecnologia e conhecimentos matemáticos, os quais são pré-requisitos fundamentais para que o aluno possa ser aceito em um sistema industrializado.

Um terceiro ponto de análise do que contribuiu para o “naufrágio” dos cursos técnicos profissionalizantes no Brasil parte do pressuposto da compreensão da dicotomia entre a teoria e a prática, pois o que era ensinado nas escolas públicas diferia do tipo de conhecimento e habilidade de que as empresas necessitavam, obrigando-as a criarem seus próprios cursos de capacitação e aperfeiçoamento, com vista a atender a demanda de mão-de-obra própria.

O quarto aspecto que favoreceu o fracasso do ensino profissionalizante no Brasil está relacionado a um dos objetivos da sua criação, ou seja, o governo pretendia, com a instituição desta modalidade de ensino, desestimular a procura do 3º grau ou ensino superior, fazendo com que o aluno pobre e trabalhador fosse tecnicamente profissionalizado. O que se constatou foi o contrário do que o governo pretendia, uma vez que a procura pelo ensino superior aumentou consideravelmente, pois a educação superior era vista como acesso ao mundo das classes média e alta da sociedade brasileira.

O quinto ponto diz respeito à incapacidade da implementação total dos objetivos contidos na Lei n. 5692/71, principalmente no que se refere à profissionalização no 2º grau, pois apenas em algumas escolas públicas foi instituído o Curso Técnico Profissionalizante de nível médio.

Por último, pela compreensão da realidade ou pela inviabilidade da implantação do ensino profissionalizante, o governo brasileiro abandonou essa proposta e, ao longo das décadas de 1970 e 1980, baixou vários decretos e leis complementares, extinguindo a obrigatoriedade do ensino técnico e substituindo-a por alternativas atenuantes.

Na verdade, a reforma da educação brasileira, segundo os princípios contidos nas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, consistia, basicamente, na escolarização da população, criando-se uma educação generalista para a grande massa popular e elitizando a escola que

preparava os alunos para o ensino superior.

Segundo o depoimento do Coronel Jarbas Passarinho, um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário e Ministro da Educação e Cultura, na época da reforma denominada ao ensino primário e médio, “a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar ou a ser, de fato, para todos” (GERMANO, 2000, p. 177). A escola pública dos anos 1970 fora pensada e estruturada para a elite econômica ou seja a escola destinada para as pessoas com melhor renda. Não havia nenhuma motivação para aprender, pois, o 2o grau estava encerrado entre as quatro paredes de uma sala de aula, fora da realidade de desenvolvimento do contexto social; “a escola não para os nossos filhos, mas para os filhos dos outros, porquanto a escola para os nossos filhos era o secundário, era aquele que possibilitava ao aluno chegar à universidade em busca de um diploma ou de um título de doutor” (GERMANO, 1993, p. 177). A “preparação para o trabalho”, no 2o. grau, era, portanto, destinada para os pobres que conseguissem encontrar vagas.

Segundo os dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura e Inspeção Geral de Finanças da União (SEEC), na década de 1960, foram gastos em média, anualmente, 10,03% do PIB com a educação no Brasil, e, na década de 1970, os gastos com a educação caíram para 6,24% em média anual.

Vale ressaltar que os gastos relativos com a educação começaram a cair no início do ápice do crescimento econômico brasileiro, ou seja, no final de 1968. Porém, apesar da diminuição relativa de aplicação de recursos no setor educacional, as receitas oriundas de impostos cresceram significativamente.

O Brasil, no período entre 1968 a 1973, tinha um dos menores índices de matrícula escolar da América Latina, inferior ao do Chile e do México. Essa situação perdurou e agravou-se até o final da década de 1980.

O governo brasileiro adotou uma política de “contenção da expansão em limites compatíveis com o modelo econômico” (ROMANELLI, 1992, p. 208), a qual objetivava claramente a acumulação de capital para investir em outros setores considerados prioritários para o desenvolvimento econômico do País. Isso leva à consideração de que o Brasil teve o seu “milagre” econômico em detrimento de aplicação de recursos e melhoria da educação, negando, portanto, os argumentos da AID e do BM, que justificavam a necessidade de investir em educação, pois esse investimento levaria ao “desenvolvimento econômico”. É importante ressaltar que a fase considerada como de crescimento do País, na verdade beneficiou alguns setores da sociedade, ou seja, aumentou a concentração de riqueza e as desigualdades sociais. Assim, a maioria da

população brasileira não se beneficiou do “milagre econômico” vivido nesse período.

Apesar da constatação e do reconhecimento do fracasso do ensino técnico profissionalizante no nível médio, o Ministério da Educação estabeleceu parceria com o BM no financiamento de dois projetos. O primeiro foi executado no período de 1971 a 1978 e pretendia “assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola”. Tal projeto pretendia, também, a formação de engenheiros em cursos de curta duração. Para o setor agrícola, visava-se ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo modelo escola-fazenda, dando continuidade à cooperação técnica de natureza bilateral, desenvolvida pela Comissão Brasilo-americana (CBAI), desde os anos 1960 (FONSECA, 1997, p. 50).

O segundo projeto dava continuidade à cooperação entre MEC e USAID, visava assessorar as Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste e tinha como prioridade implantar a reforma educacional brasileira de 1971. Esse projeto foi desenvolvido no período de 1974 a 1979, nessas regiões.

A partir da segunda metade da década de 1970, o governo, preocupado com a crescente manifestação de insatisfação com a escola pela sociedade e com a constatação de inadequação das propostas curriculares de caráter eminentemente “tecnicista”, “produtivista” e “despolitizante”, propôs mudanças na pauta da política educacional. Essas mudanças partiam do pressuposto de que a educação devia ser vista como uma questão política e não mais econômica, além disso, que as correções nesse setor deveriam originar-se na busca de “justiça social”, do nivelamento equânime das desigualdades sociais. Nessa tônica, visou atender especialmente os menos favorecidos, considerados “carentes” segundo o discurso oficial, e lançou os Planos Setoriais de Educação e Desportos, que visavam “adotar medidas relacionadas com a facilitação do acesso à educação”; “o atendimento à população das zonas marginais”; “expansão do ensino superior” (GERMANO, 2000, p. 234).

A partir da década de 1980, o BM reorientou sua política de investimentos e passou a aplicar seus recursos na educação, priorizando o ensino de 1º grau. Este objetivo se caracterizava pelo controle da pobreza, com reforço ao setor social, incentivo à educação informal e à distância, investindo, também, em escolas agrícolas (FONSECA, 1997, p. 52). Essas estavam calcadas em pressupostos de estudos por ele encomendados, segundo os quais, nas regiões com maior crescimento demográfico e maior concentração de pobreza, residia a população sem nenhuma instrução, analfabeta e sem qualquer qualificação profissional e que, nestes bolsões de pobreza, habitavam, em maior número, as pessoas consideradas economicamente inativas e, conseqüentemente, improdutivas.

Nesse sentido, as reorientações estavam ainda embasadas no tripé educação, economia e produtividade. A atenção a esses projetos visava atender os “pobres urbanos”, os “pobres da zona rural” e os excluídos socialmente – no caso, as mulheres. Nesse sentido, foi implementado o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNÍCIPIO), que visava “descentralizar a administração da educação, tendo em vista que os órgãos municipais teriam maior capacidade para perceber as dificuldades de cada região” (ROMANELLI, 1992, p. 197).

Para demonstrar o seu interesse por esse Projeto, o governo federal promoveu quatro grandes encontros nacionais com o objetivo de discutir e buscar soluções que viabilizassem a municipalização entre 1982 e 1989.

O PROMUNÍCIPIO abrangeu 717 municípios das regiões Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, ou seja, de 1975 a 1981 este projeto atendeu a cerca de 43% dos municípios brasileiros em todas as regiões. Foram investidos mais de dois bilhões de dólares, sendo que 50% desse valor foram destinados para o Nordeste, devido à presença de grupos oligárquicos que dominavam a política nacional e também devido à carência educacional dessa região. Esse projeto atendeu mais de 1.700.000 alunos, construiu 895 escolas de 1º grau, ampliou mais de 260, reformou mais de 1.000 e equipou 2.977 unidades escolares.

O caso do nordeste brasileiro merece ser analisado devido à forte presença do clientelismo político relacionado com as políticas educacionais. Segundo Avelar (1996, p. 12):

A política educacional brasileira foi e é, em grande medida, um affaire das elites políticas tradicionais, no que tange à distribuição dos recursos da educação. É muito importante distinguir as noções de clientelismo e corrupção. O primeiro diz respeito à forma de dominação tradicional e presente em todos os países cujo poder se estruturou a partir da aristocracia da terra. A segunda é o acesso direto aos recursos do Estado, para causas próprias e para o consumo privado.

Na verdade, Avelar (1996, p. 4) vê a política brasileira exemplificada no caso do Nordeste como pré-ideológica, devido aos arranjos clientelísticos na administração dos recursos educacionais, considerando que, devido à representatividade política desta região, no contexto nacional, a região nordeste recebeu, naquele período, cerca de um terço do valor total alocado para a educação no País, com argumentação de que a destinação de recursos era correspondente à participação da população do Nordeste no contexto nacional.

Caracteriza-se, aqui, um tipo de relação entre o Estado versus sociedade no Brasil, pois :

Primeiro, uma combinação peculiar de desigualdade e assimetria de poder com uma aparente solidariedade mútua, em termos de identidade pessoal e sentimentos e obrigações interpessoais; segundo, uma combinação de exploração e coerção potencial com relações voluntárias e obrigações mútuas imperiosas; terceiro, uma combinação de ênfase nestas obrigações e solidariedade com o aspecto ligeiramente ilegal ou semilegal destas relações. (...) O ponto crítico das relações patron-cliente é, de fato, a organização ou regulação da troca ou fluxo de recursos ente atores sociais (DINIZ, 1982, p. 18).

Nunes (1997) define clientelismo como sendo “um sistema de controle do fluxo de recursos materiais e de intermediação de interesses, no qual não há número fixo ou organizado de unidades constitutivas”, ou seja, agrupamento ou redes de relações pessoais que se baseiam em trocas generalizadas e atuam em um determinado território específico, nesse caso, entendido como sendo uma região ou interesse em algum determinado setor econômico, caracterizando-se, assim, a justificativa para o aporte de recursos recebidos pelo Nordeste, naquele período.

2. 2 A DÍ VI DA EXTERNA E A EDUCAÇÃO BRASI LEI RA

A década de 1980 foi caracterizada por endividamento interno e externo da União, dos Estados e dos Municípios brasileiros.

No Brasil, a expressão interna da crise dos anos 1980 se dá numa perspectiva histórico-estrutural, no chamado esgotamento do “Estado Desenvolvimentista” (SOARES, 1999), baseado no tripé Estado-Capital estrangeiro-Capital nacional.

O esgotamento do Estado Desenvolvimentista se deu principalmente pelo alto endividamento externo e interno, levando a uma forte redução dos gastos e dos investimentos públicos (FIORI, 1990; CANO, 1993). Dessa maneira, o Estado brasileiro se encontra econômica e politicamente fragilizado, diante da crise dos anos 1980, para enfrentar as medidas de ajustes necessários para o período. O País enfrenta, segundo Fiori (1990), um processo circular e crônico de instabilidade macroeconômica e política: instabilidade da moeda; instabilidade do crescimento; instabilidade na condução das políticas públicas; etc.

⁷Política pré-ideológica é aquela restrita a um certo número de atores políticos no âmbito de um sistema político, cuja participação é aberta apenas àqueles que conseguem ultrapassar as barreiras dos fechados canais de acesso ao poder. Tal política é fundada muito mais no interesse do que na solidariedade.

Nesse período, foram contados oito planos de estabilização monetária, quatro diferentes moedas (uma a cada 30 meses), onze índices de cálculo inflacionário, cinco congelamentos de preços e salários, quatorze políticas salariais, dezoito modificações nas regras de câmbio, cinquenta e quatro alterações nas regras de controle de preços, vinte e uma propostas de negociação da dívida externa e dezenove decretos sobre a autoridade fiscal (FIORI, 1990).

O agravamento da situação social ocorrido nesse período foi mais acentuado no Brasil do que nos outros países da América Latina, devido a sua extensão, profundidade e complexidade. O índice de pobreza, indigência/miséria, sua distribuição por todas as regiões e estados do País, o distanciamento entre os mais ricos e os mais pobres tornaram cada vez mais difícil o combate à pobreza e a suas causas.

A Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL) constata que outros fatores contribuíram para esse quadro de generalizada pobreza: “a fraca expansão educativa, o auge da população em idade ativa e o baixo ritmo de criação de emprego produtivo” (1993, p. 2) tiveram um papel de significativa importância para “as altas taxas de subemprego e pobreza e a dificuldade para manter o ritmo histórico de mobilidade ocupacional ascendente” (1993, p. 3.)

A fraca expansão educativa deu-se, principalmente, pelos cortes desproporcionais na educação em dois níveis: na redução da disponibilidade de recursos externos para o sistema educacional e na redução real no orçamento destinado à educação (REIMERS, 1995).

Para Reimers (1995, p. 34), uma das saídas encontradas pelos países latino-americanos era a troca dos títulos das dívidas por “moeda nacional”, ou seja, por dólar adquirido no mercado secundário, de forma que:

As agências internacionais de assistência poderiam comprar a dívida com desconto no mercado secundário e trocá-la para o governo em moeda nacional num valor mais alto – o que não precisaria ser 100% do valor da dívida – que seria, então, usada para financiar as iniciativas educacionais do país.

Além das aplicações em projetos educacionais, esses recursos deveriam também ser aplicados em projetos de preservação da natureza e ecológicos.

Várias críticas foram feitas à conversão dos títulos da dívida externa, dentre elas destacam-se: 1) as porcentagens de redução da dívida, pela conversão, são mínimas; 2) o papel da sociedade desses países de gerir a aplicação dos recursos, ou seja, o condicionamento à

execução de determinadas ações que nem sempre correspondiam à necessidade real do respectivo País; 3) os recursos não foram utilizados para o desenvolvimento dos países devedores; 4) o papel do Estado e a divulgação de publicidade sobre as áreas em que na verdade não atuou (MERA, 1995).

Outras iniciativas são tomadas pelo Brasil (dentre outros países da América Latina) como medidas de ajuste econômico, as quais na verdade, fortaleceram o BMI e o FMI no poder de influência financeira e política.

Essas iniciativas partiram de três áreas: o comércio, que objetivava a criação de zona livre entre os países americanos, com redução ou eliminação de taxas de exportação e outras restrições ao comércio internacional; o investimento estrangeiro, que era, na verdade, uma proposta clara de aceitação de programas de novos empréstimos oriundos do BID e do BM, os quais foram dirigidos aos países que adotassem medidas para eliminar barreiras aos investimentos estrangeiros e, conseqüentemente, fomentar o investimento e a privatização; no que se refere à dívida, apresentou-se como iniciativa a redução em 12 bilhões de dólares (MERA, 1995).

Segundo relatório do BM de 1990, os países beneficiados com a redução da dívida externa deveriam cumprir três requisitos: 1) apresentar a aprovação a respeito do progresso no estabelecimento dos programas de reforma macroeconômica com o FMI e o BM; 2) apresentar resultados positivos nas reformas implementadas com os empréstimos do BID; 3) considerar apropriado o modo de haverem acordado com seus bancos comerciais credores um programa de financiamento satisfatório, incluindo a redução da dívida ou de seu serviço.

Nesse sentido, o BM e o FMI, este devido a sua forte atuação na crise dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, passaram a ter papel central como veículos de “reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural” (SOARES, 1996, p. 20).

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1996, p. 21).

Dessa maneira, o BM passa a ter um papel de agente para gerenciar as relações de crédito internacional, ganhando importância na reestruturação econômica dos países

⁸Os países mais beneficiados nessa redução, além do Brasil, foram Costa Rica e Bolívia.

em desenvolvimento por meio de ajuste estrutural (SOARES, 1996, p. 20).

A garantia do pagamento da dívida externa figurava como uma das prerrogativas de atuação do BM, considerando que os países endividados passaram a depender quase que exclusivamente dos recursos externos para implementarem as propostas de ajustes.

Devido esse contexto, o BM e o FMI passaram a intervir, como medida de ajuste econômico, diretamente nas políticas internas dos países devedores, alterando leis sociais, políticas e econômicas.

Esse poder era assegurado ao BM e ao FMI, considerando que, devido à necessidade de acesso às linhas de créditos e financiamentos internacionais, era preciso que essas agências apresentassem o aval para a liberação ou não dos recursos solicitados, dificultando qualquer reação contrária a esse critério.

Assim, para assegurar os pagamentos dos recursos financiados, o FMI e o BM criaram os SAPs, que são “novas modalidades de empréstimos não vinculados a projetos mas que estão sujeitos a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial” (SOARES, 1996, p. 21). Foi criada também uma linha de crédito específica para financiar projetos destinados à área social, desde que obedecessem a restrições e condições previamente estabelecidas.

Os objetivos das restrições eram assegurar o pagamento dos empréstimos e garantir a inserção das economias dos países em desenvolvimento no projeto neoliberal, ou seja, maior flexibilidade e abertura do mercado interno aos produtos e serviços da economia global. Assim, o pagamento da dívida ocorria de forma virtual, pois se estabeleceu uma relação econômica de exploração e submissão do capital nacional ao capital estrangeiro, gerando um vínculo muito forte de dependência da política do mercado externo.

Eram basicamente quatro as condições apresentadas pelo FMI e BM para a efetivação dos empréstimos, sendo que elas passaram a ser o eixo norteador dos acordos estabelecidos: equilíbrio orçamentário, envolvendo principalmente os gastos públicos; abertura do mercado interno para os produtos e mercadorias de outros países, sendo que, a abertura do mercado, deveria ser viabilizada pela diminuição das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberação do mercado interno ao capital estrangeiro por meio da reformulação das normas que restringem a entrada de capital externo; eliminação da intervenção do estado na regulação do mercado interno, nesse caso, no controle de preços e incentivos, permitindo a livre concorrência e privatização de empresas e instituições públicas (SOARES, 1996, p. 23).

O endividamento dos países da América Latina cresceu significativamente de um patamar de 350 para 450 bilhões de dólares, apesar de, em um período de 10 anos, esta região ter enviado para os credores cerca de 500 bilhões de dólares (SOARES, 1996, p. 25).

Na verdade, a dívida externa brasileira fez com que os investimentos nacionais para o setor educacional previstos no orçamento anual da União diminuíssem significativamente, levando Estados e Municípios a diminuir seus investimentos no setor educacional; deixando, pois, de aplicar recursos em infraestrutura das escolas, em material didático, em capacitação e aperfeiçoamento de professores e em planos de cargos e salários. De acordo com Gadotti (1995, p. 68),

o problema do impacto da dívida sobre a educação nacional não se limita à redução de investimentos. Existem outros efeitos em nível nacional sobre a educação, não menos importantes, como: a) a dívida está provocando uma visão imediatista da educação: preocupação com seus efeitos econômicos em curto prazo; b) em consequência, deixam-se de lado os investimentos com retorno a longo prazo (ensino fundamental, pesquisa básica, pesquisa voltada para os interesses do mercado interno); c) privilegiam-se investimentos educacionais com retorno rápido, na forma de tecnologia exportável: cursos superiores, formação de técnicos especializados, etc.; d) gera-se um desequilíbrio regional, por meio da concentração de capital em algumas regiões; e) formulam-se políticas de privatização e municipalização, impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que preferem fazer convênios diretamente com os municípios. Deve-se levar em conta que 50% dos municípios brasileiros pagam menos de um salário mínimo aos professores.

A disposição dessas agências de financiamentos para o setor educacional cresceu paulatinamente. Só para se ter uma ideia, no período de 1966 a 1975 e de 1976 a 1983, o BM liberou 1,6% do total de empréstimos para o setor educacional brasileiro. A partir da segunda metade dos anos 1980, ou seja, no período de 1987 e 1990, os investimentos subiram 2%, representando 74 milhões de dólares do total de empréstimos. De 1991 a 1994, os empréstimos tiveram elevação de 29%, o que representa mais de 1 bilhão de dólares investidos só em projetos de reformas educacionais em nove estados brasileiros, conforme citado anteriormente.

Essa forma de parceria, para a década de 1990, se justifica a partir do princípio que a educação é a “mola propulsora” do desenvolvimento, da empregabilidade, da cidadania e da produção do conhecimento.

2.3 O INÍCIO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990

Nessa linha de raciocínio, em março de 1990, é realizada – em Jomtien, Tailândia - a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que propunha maior equidade social, principalmente para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento do mundo. A Conferência constitui-se como marco das reformas educacionais da década de 1990, e suas orientações se transformaram em metas para as políticas públicas educacionais a serem implementadas. Os promotores desse evento patrocinado pelo BM foram os Organismos Internacionais ligados à ONU (PNUD, UNESCO e UNICEF), os quais visavam a ampliação dos benefícios sociais a todas as camadas da população, sem, no entanto, haver aumento das despesas públicas para esse fim. Enfatizou-se que a educação básica era prioritária para o acesso das camadas sociais menos favorecidas aos benefícios advindos do progresso tecnológico e científico, pois “(...) uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (BRASIL, 1993,p. 71).

Em 1993, ocorreu em Nova Delhi, Índia, a Conferência Internacional de Educação para Todos, a qual fixou metas ambiciosas para o setor educacional, por exemplo a universalização, com qualidade e equidade de oportunidades para crianças, jovens e adultos, enfatizando o ensino básico e estimulando também a importância da escolaridade feminina, tendo em vista a participação maior das mulheres no mercado de trabalho.

Após esses dois grandes encontros, em que metas e propostas foram acordadas entre os países participantes, novos e grandes investimentos foram feitos pelo BM para viabilizar os projetos educacionais a serem implementados. Segundo o BM (1995, p. XXIII), seis mudanças fundamentais internas deveriam acontecer em decorrência de maior atenção ao setor educativo:

- a) aumento dos empréstimos para a educação;
- b) atenção crescente à educação do ensino fundamental e ensino médio;
- c) alcance dos financiamentos a todas as regiões do mundo;
- d) menor importância à construção de prédios escolares;
- e) atenção à educação feminina e
- f) implementação de projetos educativos, deve possuir caráter setorial.

O BM propõe, em decorrência disso, um “pacote” de medidas para o setor educacional, considerando a situação atual no mundo, essas medidas buscam a melhoria do acesso à educação, tendo como eixo norteador a equidade e a qualidade. Para que a equidade e a qualidade pudessem ser efetivadas, seriam necessárias mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo. Por outro lado, o BM vê que as reformas precisam acontecer de forma urgente, dado as condições sociais e educacionais dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

No que se refere à despesa pública com a educação, os analistas do BM vêem que há um grande desperdício e má aplicação dos recursos, principalmente, ao fato de que a cada dia, tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público. Assim, as sugestões do BM vão desde as medidas de descentralização administrativa financeira até a pedagógica, uma vez que os sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, e que dedicam, a maior parte de seus esforços, para tratar de assuntos, tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares. Este tipo de gestão centralizada deixa pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XIII).

- (a) O número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos.
- (b) Apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário.
- (c) A alfabetização dos adultos permanece como sendo um grande problema.
- (d) Impulsionada em parte pelo êxito no primeiro grau conseguido no passado, a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas educativos têm de atendê-la.
- (e) Vem se alargando a distância educacional entre os países da OCDE (Organização para a cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição da Europa Oriental e da Ásia Central (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15).

No Brasil, devido à crise da dívida externa, percebeu-se uma forte redução de investimentos no setor social, o que tem provocado uma progressiva deterioração dos

principais serviços públicos e da qualidade de vida dos brasileiros. Tal situação reflete fortemente no setor educacional devido ao processo de ajuste, pois “resulta na redução real do orçamento da educação” (REIMERS, 1989, p. 29).

Várias medidas têm surgido ao longo da década de 1990 para atenuar os efeitos da crise. Tanto de um lado quanto do outro, esses efeitos buscam responder aos anseios da sociedade no que se refere à educação.

2.4 OS EIXOS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990

A reforma educativa para o BM é considerada como necessária e urgente e passou a constituir-se como um desafio para superar o atraso econômico e de desenvolvimento social das regiões mais pobres do planeta.

Dessa forma, centrou-se a reforma educativa principalmente no ensino fundamental, considerando que é a “(...) base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2).

A meta de concentrar os recursos públicos na educação básica foi levada também para os países em desenvolvimento, considerando que poderiam vir a ser os maiores beneficiados tanto economicamente quanto socialmente, objetivando seu desenvolvimento sustentável, em longo prazo, para suavizar a pobreza.

O objetivo “suavizar a pobreza” se constituiu, na verdade, como uma das condicionalidades, como um dos acordos de empréstimos do BM, e a educação poderia vir a ser o canal para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza. Nesse sentido, o pacote do BM para reformas educacionais, proposto na segunda metade da década de 1990, para os países em desenvolvimento, busca priorizar:

1. Educação Básica: entendida como a que poderá proporcionar “o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63). As habilidades a serem desenvolvidas englobam a capacidade verbal, computacional e de resolução de problemas.

TORRES (1996) analisa o termo “Educação Básica” segundo as variadas concepções que o BM, ao longo de sua história, lhe imprimiu. Em 1988, o termo era “reservado para a educação não formal de jovens e adultos nos rudimentos da lecto-escrita”, depois passou

a se referir à “educação de primeiro grau” e, a partir de 1995, “chamou-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária”, considerando que, para adquirir as habilidades básicas para a atuação em sociedade, são necessários no mínimo oito anos.

Essa visão é colocada por TORRES (1996) como sendo restrita, pois se dirige apenas às crianças, realiza-se apenas na escola e limita-se ao primeiro grau e a um determinado período de vida. Trata-se de uma proposta homogênea, igual para todos, de responsabilidade do Ministério da Educação, com enfoques setoriais e de responsabilidade do Estado. Nesse sentido, tal visão é contraditória com relação à visão ampliada de educação básica, firmada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em que foi ressaltado que a educação básica deveria dirigir-se às crianças e aos adultos, durante toda a sua existência, realizando-se dentro e fora dos sistemas, não limitada por número de anos, mas sim, pelo que efetivamente foi aprendido no período, além de ser diferenciada no atendimento aos diversos grupos e culturas, de envolver várias instâncias governamentais e com enfoques intersetoriais e de ser de responsabilidade do Estado e de toda a sociedade.

2. Eixo da reforma educativa: qualidade e eficiência. A qualidade da educação é entendida pelo Banco Mundial como sendo reflexo dos resultados verificados no rendimento escolar (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 25), que o aluno complete o período escolar e tenha aprendido o que lhe foi ensinado.

Nessa perspectiva, não entram as questões sobre a validade, o sentido e os métodos empregados no ensino, ou seja, “o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 25).

A qualidade, portanto, tem a ver com os insumos que estão presentes no processo educativo: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor e quantidade de alunos por sala (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 51). O BM reconhece a importância desses aspectos para a educação, tanto que são citados em seus relatórios como fatores que, quando ausentes, influenciam negativamente, porém, quando se faz necessário se posicionar em seus relatórios para liberar os financiamentos para os países interessados, os itens salário do professor, laboratórios e redução de alunos por classe são colocados fora da lista de prioridades e mais, os acordos preveem o não investimento nessas áreas.

Os aspectos que sempre são valorizados nos projetos dos aprovados pelo BM são o aumento do tempo de instrução, os livros didáticos e o conhecimento dos professores, viabilizados por programas de capacitação em serviço ao invés da formação inicial.

A infraestrutura das escolas não é considerada aspecto relevante para o processo de aquisição de qualidade e eficiência dos sistemas educativos. Para isso, o BM, (1995, p. 33) recomenda que, para diminuir os custos oriundos da manutenção dos prédios escolares, sejam feitas, distribuição desses custos com a comunidade e amplo uso das instalações escolares, incentivando vários turnos.

Os termos qualidade e eficiência carecem de ser analisados, principalmente se considerarmos as variadas conotações que vêm recebendo nos últimos anos. Segundo Enguita (1997), “essa palavra se converte em meta compartilhada” em “ordem mobilizadora”.

Entretanto, o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo (ENGUITA, 1997, p. 96).

Essa expressão foi incorporada pelo BM como meta a ser alcançada para o tipo de educação julgada necessária em detrimento da existente .

Por outro lado, o termo qualidade tem origem no mercado para designar um produto de qualidade em contrapartida de outro produto fabricado em série. No caso da educação, o termo designa que não se está preocupado com a quantidade, e sim com a qualidade. Assim, questiona-se, nesse campo, o conteúdo do que se aprende.

Quanto ao termo eficiência, Sander (1995) cita a definição de Nascimento (1972), que o indica como sendo critério de desempenho interno orientado para processos e instrumentos racionais e técnicos, caracterizando o enfoque executório, a concepção de engenharia humana e a abordagem de sistema fechado.

Para Sander (1995, p. 43), eficiência se refere diretamente aos critérios econômicos – “capacidade de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Nessa linha de raciocínio, ele afirma que:

a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética. O valor supremo

⁹“Nos anos oitenta, de novo, levantava-se o grito pelas altas taxas de evasão, os maus resultados em comparação com outros países, a suposta queda do nível – por outro lado nunca demonstrado, antes pelo contrário –, a crise de disciplina, a proliferação das matérias optativas em detrimento das tradicionais, etc. Desta vez, a palavra de ordem da qualidade não se veria obscurecida pela da igualdade. Especialistas e autoridades a levariam ao seu grau máximo, a excelência, tornando a busca dessa como o norte principal da política educacional” (ENGUITA, 1997, p. 100).

da eficiência é a produtividade (SANDER, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a busca pela educação eficiente está, na verdade, pautada na lógica econômica, racional e produtivista, tal como tem sido demonstrado nos discursos do BM e do FMI.

3. A reforma educativa, a prioridade para os aspectos financeiros e administrativos e a descentralização como plano de fundo.

Essa proposta se desdobra em: a) reestruturação orgânica dos ministérios, das Secretarias Estaduais de Ensino e das Escolas; b) fortalecimento dos sistemas de informação em que constem dados corretos sobre matrículas, evasão, aprovação, números de alunos e custos e c) capacitação de pessoal administrativo como forma de tornar o sistema educacional eficiente.

4. Descentralização, autonomia e resultados. O processo de descentralização e autonomia ocorre principalmente no nível de unidade escolar. Os aspectos que devem ser descentralizados e autônomos se referem especificamente a medidas financeiras e administrativas locais.

Essas medidas, de acordo com BM (1995, XV), deveriam ser direcionadas pelos governos no sentido de centralizar funções para melhorar a qualidade da Educação. Isso implica: a) fixar padrões mínimos de qualidade de ensino, currículos e conteúdos, além de profissionalização docente como exigência mínima; b) viabilizar os insumos – bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, os quais possam melhorar o rendimento escolar; c) adoção de meios viáveis para aquisição desses insumos; d) acompanhamento, por meio de monitoração, do desempenho escolar; e) divisão dos custos educacionais com a comunidade onde a escola está inserida; f) aumento de empréstimos para a educação, desde que a escola ou instituição tenha certificada a qualidade do ensino oferecida; g) cobrança de taxas no ensino superior; h) autonomia dos diretores escolares para definir gastos escolares, calendários, contratação e dispensa de pessoal, horário escolar, língua de instrução (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XXI).

Vale lembrar que essas medidas não contemplam a profissionalização do pessoal envolvido no processo educativo, ficando restritas aos aspectos financeiros e administrativos.

5. Intensificar a participação dos pais e da comunidade, que deve acontecer em três aspectos: a) participação econômica para a infraestrutura escolar; b) critérios de seleção da escola e c) participação na gestão escolar.

A participação, nesse caso, está fortemente associada ao aspecto econômico, correndo riscos de que em, algumas regiões, a presença de um grupo economicamente melhor possa gerar diferenças acentuadas nos resultados educacionais nos âmbitos regional e nacional, tendo em vista diferenças econômicas de determinados Municípios e Estados, é possível constatar a grande diferença entre algumas escolas no que se refere à infraestrutura, material didático, laboratórios e até mesmo à profissionalização dos docentes, influenciando, pois nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Outro risco se refere à participação dos pais na gestão escolar, que pode também obter maior ou menor espaço de atuação quando se considera o grau de instrução, a informação, o poder aquisitivo e até mesmo o preparo da instituição de ensino para ampliação da participação dos pais nos processos administrativos e pedagógicos da escola.

6. Participação do setor privado e de organizações não governamentais (ONGs) na gestão da educação e de implementação de projetos educativos, a qual deve ocorrer desde o momento de planejamento até o momento de implementação.

O que se deseja nesse caso é que haja, de fato, uma diversificação da oferta de modalidades educacionais com vista a melhorar o nível de qualidade no setor do ensino.

Experiências de coparticipação na gestão da educação pública estão tornando-se comuns. Um estudo sobre a participação do empresariado brasileiro no setor educacional foi o de Oliveira (1999), que analisa, detalhadamente, várias instituições parceiras que buscam discutir e propor alternativas para o ensino fundamental, propondo que a educação atual não oferece subsídio para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e, tampouco, o prepara para o exercício pleno da cidadania.

O Instituto Herbert Levy (IHL) realizou um diagnóstico amplo sobre a situação atual da educação e, a partir daí, formulou duas propostas para que o governo federal pudesse resolver os problemas mais graves do setor educacional: 1) Um sistema de controle de qualidade articulado com a sociedade, empresários de variados setores, famílias e estabelecimentos de ensino, objetivando acompanhar as unidades de ensino em relação aos seus objetivos específicos e em relação aos objetivos nacionais e 2) estabelecer mecanismo de arrecadação de recursos, a assegurar minimamente os insumos básicos necessários e, de forma eficiente e eficaz, alcançar os objetivos propostos. Segundo estimativas desse órgão, acredita-se que seja necessário alocar 300 dólares por ano para cada aluno das escolas públicas de primeiro grau (OLIVEIRA, 1999).

Essas propostas são colocadas como uma colaboração dos empresários para com o governo, tendo em vista que a real preocupação do empresariado, representado pelo IHL, é com a “dinâmica global do capitalismo”, levando-se em consideração a importância da competitividade empresarial associada ao sistema educacional.

Dessa forma, o IHL apresenta três razões fundamentais para que os empresários possam contribuir no planejamento e gestão da educação pública: 1) familiariza e amadurece o empresariado com as questões diretas e indiretas da educação; 2) é preciso que os empresários complementem a ação do governo, “criando formas alternativas de solução e experimentação de novas idéias” (OLIVEIRA, 1999, p. 152) e 3) a empresa é a maior beneficiada, quando a sociedade eleva seu padrão de educação, considerando que a melhora social viabiliza o crescimento da empresa.

Outras experiências podem ser destacadas desde as que levam a escola para dentro da empresa, a empresa vai para a escola e outras em que, de alguma forma, as empresas colaboram com determinadas escolas.

Os recursos partem de três fontes: recursos oriundos das próprias empresas para ajudar escolas de determinadas comunidades em que estão inseridas; recursos públicos, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e os do Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SEBRAE E SENAT) ou ainda de recursos do sistema público e privado (OLIVEIRA, 1999, p. 153).

As empresas privadas, com esse discurso de solidariedade, adotam escolas públicas, ou seja, passam a se responsabilizar por algumas despesas nas escolas e no financiamento de programas complementares. Na realidade, essa solidariedade reverte-se na redução do imposto de renda da empresa, considerada parceira do Estado. Logo, desenvolve-se um mercado filantrópico e lucrativo em torno da educação proliferando-se programas sociais e ONGs, que disputam, na maioria das vezes, os fundos públicos para o seu autofinanciamento (FACEIRA, 2000, p. 80).

Já podem ser visíveis as transformações no campo educacional a partir das cooperações entre o setor público e o privado. Apresentam-se, ainda, as escolas mantidas por cooperativas e comunitárias, tendo como princípio ideológico a solidariedade, na qual a sociedade civil e as empresas são colocadas lado a lado para o bem comum social de combate à pobreza e em busca da melhoria da qualidade da educação. Tais ações partem do pressuposto de que cada indivíduo tem algo a doar de si para o bem coletivo e para a transformação social.

7. Direcionamento de recursos extras para a educação básica, o que significa priorizar a educação propriamente dita ao invés de salários dos professores, diminuindo, por sua vez, os investimentos no ensino superior público, além de induzir a participação econômica das famílias e das comunidades nos custos da educação.

Essa proposta parte da premissa que, nos últimos anos, aumentou grandemente o número de professores e diminuiu o número de alunos. Além desse aspecto, verifica-se também que a maior parte das receitas do orçamento para a educação está destinada ao pagamento de salários e ocupa, também, nos processos de negociação, grande parte das preocupações dos governos.

Afirmar que houve aumento do número de professores em detrimento do número de alunos é desconhecer a realidade presente nas escolas brasileiras, pois se constata, de fato, uma diminuição na construção de escolas, uma vez que, na década de 1990, buscou-se maximizar o espaço físico da escola e com isso aumentou inclusive o número de alunos por sala. Por outro lado, apesar dos novos concursos e contratações de professores, tem-se também a realidade do êxodo dos professores que estão migrando para outros setores profissionais acompanhados das aposentadorias.

É fato reconhecido também, que aumentou o número de professores no mercado de trabalho que disputam, entre si, vagas nos diversos níveis de ensino, sendo, portanto, atraídos pela expectativa de emprego rápido e estável, porém, o número de profissionais do ensino que estão disponíveis também é significativamente crescente.

No que se refere ao fato de que a maior parte da receita destinada à educação está comprometida com os salários dos professores, podemos considerá-la como um fato verdadeiro, no entanto, é preciso analisar, também, que as verbas para o setor educacional vem caindo paulatinamente, desde a União até os Municípios, além do fato de que os encargos sociais, tais como aposentadorias, planos de saúde, licenças para tratamento de saúde, dentre outros têm crescido horizontalmente, fazendo parte da folha de pagamento dos professores.

8. Enfoque setorial, especificamente, na educação escolar.

Reforçando sua contradição com relação ao que foi acordado na Declaração Mundial de Educação para Todos e firmado com o PNUD, UNESCO, UNICEF e o próprio BM, em 1990, de uma educação multisetorial, que considere as complexas questões educacionais e que seus problemas precisam ser tratados em conjunto, nas suas diversas facetas, o BM desfaz este discurso quando propõe que a educação escolar seja tratada separada dos

outros aspectos que a compõem. Expressa aqui uma visão compartimentalizada que, por sua vez, pode contribuir, a médio e longo prazo, para problemas insolúveis nesse setor.

O que tem ocorrido, no Brasil, nas décadas anteriores ao presente século, é exatamente o isolamento da educação de outros aspectos que a envolvem. Não considerar os fatores sociais, tais como: a saúde, a formação dos pais, o desemprego, a violência urbana, o êxodo rural, o êxodo urbano, a alimentação, o trabalho infantil, dicotomia entre a realidade do aluno e o que lhe é ensinado na escola, a globalização, a informatização, os meios de comunicação entre outros fatores, é desconsiderar a realidade, bem como as reais necessidades do aluno e da educação para os dias atuais.

9. Economia como direcionamento para as políticas educacionais. Aplica-se, aqui, o custo a nível individual em comparação com o coletivo. Calcula-se, portanto, a taxa de retorno em termos de ganho salarial do indivíduo que se educa com o salário daquele que não teve oportunidade e acesso à educação. Refere-se, também, ao tempo, instrução e rendimento da educação.

O aspecto contraditório nessa assertiva do BM diz respeito principalmente à educação de qualidade. Vários estudos – Reimers, (1991), Oliveira (1997) e Soares (1999) – têm demonstrado que nem sempre é possível considerar a educação do indivíduo, levando-se em conta a relação tempo-custo-benefício e considerando-se vários fatores, tais como: os ritmos diferentes de aprendizagens, as condições socioeconômicas, a localização residencial (distância), as condições climáticas de determinadas regiões, etc.

Por outro lado, depara-se com a necessidade de planejar os investimentos da educação, considerando-se o custo e o benefício de médio e longo alcance para o indivíduo e para a sociedade como um todo com vista à melhor distribuição dos recursos e, por sua vez, à aplicação mais adequada dos recursos públicos nos setores educacionais mais carentes.

Outros fatores precisam e devem ser considerados. Eles se referem à formação do homem, não apenas voltada para o seu desenvolvimento produtivo na sociedade, mas à educação que poderá contribuir para a formação do cidadão, aqui entendido como sendo o ser não só político e social, mas também solidário e ético. O princípio eminentemente econômico, com ênfase na produtividade, desconsidera os valores educativos, predominando uma educação sem especificidade e enfatizando a quantidade sem considerar a qualidade.

Nessa linha de raciocínio, ressalva-se a não discussão das questões pedagógicas e curriculares, ou seja, o que se ensina, como se ensina, para quem se destina e para que

o fim se propõe o ensino. Essa discussão é ampla e complexa para ser limitada apenas às informações objetivas e conteudistas, conforme propõe o BM (1995, p. XVI).



II – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Você acabou de completar um estudo descritivo analítico sobre as reformas educacionais empreendida nos anos 1990 no Brasil a partir da influência, na educação nacional, dos organismos internacionais. Com base no texto abaixo responda a seguinte questão: As reformas educacionais nos anos 1990 tiveram como 05 eixos fundamentais, dentre eles o da qualidade e expansão do sistema educacional. Portanto qual foi a motivação apresentada pelos organismos internacionais para ampliar o acesso à matrícula na educação básica e quais ou qual os argumento para justificar investimentos na melhoria da qualidade da educação ofertada?

Valor : 5, 0 pontos

III – LEITURA COMPLEMENTAR



Prezado(a) aluno(a),

Com a intenção de levá-lo a aprofundar seus conhecimentos no contexto da Política e Gestão da Educação brasileira, solicito que proceda a leitura do artigo: A reforma educacional brasileira na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais, localizado no site:

http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307717059_ARQUIVO_AREFORMAEDUCACIONALBRASILEIRANADECADADE1990-CONLAB-10.06.pdf

Esse artigo pertence à José Francisco Barretto Neto e Ana Maria Ferreira Menezes e possuem basicamente o objetivo de, “a partir de uma revisão bibliográfica e documental realizada em uma pesquisa de mestrado, refletir sobre a reforma da educação brasileira na década de 1990, destacando as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas a partir dessa década até 2005”

IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR



Prezado (a) aluno (a),

Após a leitura do texto complementar,

1 – Identifique em que aspectos ocorrem as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas a partir de 1990.

Valor : 2, 0 pontos

V – FÓRUM

Prezado(a) aluno(a),

Depois de ter realizado todas as atividades, se dirija ao fórum criado especificamente para essa atividade e apresente respostas para o seguinte questionamento:

Quais os principais eixos das reformas empreendidas nos anos 1990 no Brasil e explique-as.

Valor : 2, 0 pontos

S

VIII – SÍNTESE DO MÓDULO

Neste módulo, procedemos a um estudo e análise sobre as reformas educacionais empreendida nos anos 1990 no Brasil a partir da influência, na educação nacional, dos organismos internacionais. Demonstramos os principais eixos de influência na educação, bem como a importância para a compreensão da política educacional brasileira.

B

IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

Sugerimos a leitura do livro: **A reforma educacional na América latina nos anos 1990**. Esse livro é de autoria de Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira e foi publicado pela Editora: Xamã.

Por meio de um estudo comparativo da literatura e investigação produzida em quatro países latino-americanos (Argentina, Brasil, Chile e México), as autoras põem em evidência alguns aspectos centrais sobre o modo de definição e implementação das políticas educativas nestes países, num quadro de sucessivos ajustamentos estruturais fortemente influenciados pela regulação transnacional, em que sobressaem a recomposição do papel do Estado e a alteração dos modos de regulação burocrática.



X – REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. Políticas educativas e avaliação educacional. Portugal: Universidade do Minho, 1998. In: MARTINS, A. M. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, Dez. 2001.

AVELAR, L. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. In: *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 2, n. 89, Set. 1996.

ÁVILA, V. F. de. Escola Básica: municipalização e acesso democrático. In: _____. *Proposições*. n. 1, Campinas: Cortez, 1990.

BALDIJÃO, C. E. *Gastos em educação 1995-1998*. Brasília, 1999.

BARCELAR, I. Escola descentralização e autonomia. *Revista Brasileira de Políticas e administração da Educação*, Brasília, v. 13, n. 2, 1997.

BRACHO, T. *El Banco Mundial frente al problema educativo: um análisis de sus documentos de política sectorial*. México. Centro de Investigación y docência Econômicas – CIDE. 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. (artigos 5º, 6º, 202 á 214 a artigo 60 á 62 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURSZTYN, M. *O poder dos donos: Planejamento e clientelismo no Nordeste*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANO, W. Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990. In: _____. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. 2. ed. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1993.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95. 1995.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Tradução de Luiz Alberto Monjardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação na Nova Constituição. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*, São Paulo, SP, ano 6, n. 12, p. 5-10, 1987

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. CONFUNDEF: as confusões criadas pelas autoridades a respeito do FUNDEF e da valorização do magistério. *Contexto e Educação*, São Paulo, SP, ano 15, n. 57, Jan./Mar. 2000. p. 101-119.

DAVIES, N. Política fiscal golpeia política educacional. *Contexto e Educação*. São Paulo, SP,, ano 13, n. 50, Abr./Jun. 1998. p. 72-85.

DINIZ, E. *Clientelismo Urbano, Novos Estudos*. Cebrap 1, n. 4. 1982.

ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACEIRA, L. da S. A política educacional no contexto neoliberal. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, SP,, v. 6, n. 2, 2000.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*, São Paulo: Cortez, 2000.

FIORI, J. L. Cenários políticos brasileiros para a década de noventa. In: _____. *São Paulo no limiar do século XXI*, São Paulo: IE/UNICAMP, 1990.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação* (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

GENTILI, P. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GIRARDI, N. M. Neoliberalismo e autonomia da gestão escolar: solução ou problema? *Contexto e Educação*. Ijuí, n. 34, p. 68-80, Abr./Jun. 1994.

HELENE, O. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, SP,, Ano IV, n. 6, Julho, 1994.

KAMARK, A. Banco Mundial e o desenvolvimento: uma perspectiva pessoal. *Finanças & Desenvolvimento*. v. 4, n. 4, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

KAST, F.; ROSEMZWIG, J. E. *Organização e administração: um enfoque sistêmico*. São Paulo: Pioneira, 1976.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: _____.; AFONSO, A. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____; e _____. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e controle da qualidade na reforma educativa de Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 44, Abril, 94.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da

literatura. *Educação & Sociedade*, cidade, ano XXII, n. 77, Dezembro 2001.

MATTOS, L. A. F., *Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização*. Coleção CBA. Belo Horizonte: SEE/MG; Perfil Promoções e Publicidade, 1997.

MELCHIOR, J. C. de Ar. Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas de educação. In: _____. *Coletânea CBE – Estado e educação*. Campinas: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

MELLO, G. N. de. A municipalização do ensino e a questão do papel do estado na sociedade brasileira. *ANDE*, São Paulo, SP,, Ano 9, n. 16, São Paulo, 1990.

MERA, F. X. R. A conversão da dívida: uma alternativa para a educação popular comunitária? In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

MIRANDA, G. V. A administração educacional: desafios. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 7, n. 1, 2, p. 145-153, jan./dez. 1991.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$*. Ceilândia: Idea Editora, 1997.

NUNES, E. *A Gramática Política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília: ENAP, 1997.

OLIVEIRA F. de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. Porto Alegre, *Boletim da ANPED*, São Paulo, SP,, v. 12, n. 12, 1990.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de. *et al. Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza*. 332 f. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. *Parceria, Qualidade e Redenção: O projeto de implantação do “CQT” em uma escola estadual de Belo Horizonte*. 287 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1997.

OLIVEIRA, R. P. da; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas Educativas no Brasil na década de 90.

In.: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1991.

_____. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998.

PINTO, D. C. (Org.). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

REIMERS, F. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Effects on external debt payments on educational expenditures in Latin América. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL CRISIS Y CALIDADE DE LA EDUCACIÓN, 2., 1989, México. *Anais...* México: Universidade de Monterrey, 1989. 35 p. (mimeo).

_____. *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)*. Santiago, 1991.

ROCHA, D. da. *Fundef*. Agosto de 1998. 15 p. (Texto do diretor do Instituto Serzedello Correa, vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro).

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida Externa e Educação para Todos*. Campinas: Papirus, 1995.

SANDER, B. Management and administration of educational systems: Major issues and trends. Ponencia para el taller sobre The future of strategic educational planning.. In: CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, 1995.

_____. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, C. R. dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J. M. *Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola*. 274 f. 1995. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, M. A. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. 274 f. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1994.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na política da licenciatura em Matemática. In: GENTILI, P. A. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SINGER, P. *O capitalismo: sai evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

SOARES, L. T. R. *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial, políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, P. N. P. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

SUNKEL, O. E.; JONES, S. G. *O fim de uma ilusão: as crises da dívida e do desenvolvimento na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. 258 f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.,1998.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e*

as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

**A influência dos organismos internacionais na educação brasileira:
os efeitos das reformas**

MÓDULO 3

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: EXPRESSÃO DAS PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990

Conteúdos básicos do Módulo:

1. As constituições brasileiras e a educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como expressão das proposições ideológicas das reformas dos anos 1990

Objetivos do Módulo:

Ao final do estudo e da disciplina PGE , módulo 3, esperamos que você possa:

- Analisar a legislação educacional brasileira;
- Analisar as políticas educacionais e suas implicações na gestão da educação;
- Discutir e interpretar as bases formal, legal e administrativa que estruturam o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, enfocando a estrutura e problemas do planejamento e da administração deste nível de ensino.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: EXPRESSÃO DAS PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990



I - TEXTO BÁSICO



FIGURA 3 – A LDB 9394/96. A organização da Educação Nacional – União, Estados e Município
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1275249>

“Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar.” (Darcy Ribeiro, 1996, p. 2)



Com base no texto abaixo, responda:

Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim explique com base no texto básico o tripé de finalidade da educação nacional qual seja: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3.1 AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO: A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL COMO EXPRESSÃO DAS PROPOSIÇÕES IDEOLÓGICAS DAS REFORMAS DOS ANOS 1990

A LDB n. 9394/96 trouxe a possibilidade de mudanças consideradas importantes para a educação, tais como a possibilidade de eliminar o sistema de seriação e a retenção dos alunos (reprovação), por meio da chamada progressão continuada; municipalização do ensino básico e o ensino pós-médio de caráter profissionalizante; busca da melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações de mudanças nos currículos; avaliação do sistema; revalorização do magistério; aumento da eficiência do sistema e descentralização da gestão do sistema e das unidades de ensino, tendo como base a eliminação da “cultura da repetência”.

Essas mudanças tiveram como pano de fundo a expansão da educação básica com o objetivo de estender à maioria da população o benefício da escolarização mínima, além de possibilitar a profissionalização e qualificação do trabalhador de forma que ele possa participar dos processos de mudanças tecnológicas e industriais necessárias ao desenvolvimento econômico do País.

Na verdade, o que se constata é que na história da educação brasileira se construiu por uma ausência de políticas públicas para a educação. Nas formas democráticas de governo, a Constituição é o fundamento do direito à medida que seu cumprimento deriva o exercício da autoridade legítima e consentida.

No que se referem à Educação, as Constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. Salienta-se que somente a partir de 1948, com a Carta dos Direitos Humanos da ONU, é que o Brasil se deu conta de que todos são iguais perante a lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à livre expressão, a uma vida digna.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para todos (TAILÂNDIA, 1990), o Brasil compôs o cenário das nações com os mais elevados índices de desescolarização do mundo, daí a necessidade do processo de inclusão da Educação como direito fundamental de todo o cidadão, contribuindo para sinalizar na perspectiva de uma escola de padrão básico, com modelo organizacional, a luz de marcos normativos comuns.

Na história da Educação brasileira, verifica-se que somente em **1824** se incluiu na ***primeira Constituição do Império*** um único artigo, versando a cerca da gratuidade do

ensino primário e da eliminação da exclusividade do Estado, não regulamentando e nem garantindo recursos. Até então toda a estrutura e financiamento da educação se fazia por instituições confessionais vinculadas, na sua maioria, à Igreja Católica. Ainda assim, em 1910, apenas 10% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos estavam regularmente matriculadas no ensino primário.

A **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934** estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional.

A educação é definida como direito de todos, dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica. Prevê a destinação de recursos para a manutenção do ensino e o provimento de cargos do magistério mediante concurso. Ela apresenta dispositivos que organizam a educação nacional mediante previsão e especificação de linhas gerais de um Plano Nacional de Educação das competências do Conselho Nacional de Educação e criação dos Sistemas Educativos nos Estados.

O retrocesso na **Constituição de 1937** foi patente. O texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos. Não se registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, mas também pela própria rigidez do regime ditatorial.

A **Constituição de 1946** retoma os princípios das constituições de 1891 e 1934. Nela, a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles o ensino primário obrigatório e gratuito. Promulgada durante o governo Dutra, ela traduz o clima de afirmação democrática que invadiu o mundo no ambiente da pós-guerra e possuía os ideais da liberdade, igualdade e solidariedade. Proclamava a educação como direito de todos nos seguintes princípios: ensino primário para todos e gratuito nas escolas públicas; obrigatoriedade de oferta do ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados; ingresso no magistério por meio de concurso de provas e títulos; responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino e oferta obrigatória de ensino

religioso, embora fosse facultativa para os alunos.

A **Constituição de 1946** incluiu em seu texto uma normativa que tornava obrigatória a elaboração e a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024/1961.

A **Emenda Constitucional de 1969** não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino apenas para os municípios. Encontramos na seção I, do Capítulo III da Constituição Federal, todas as referências legais que norteiam até hoje a Educação Nacional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 significou a reconquista de cidadania e determinou no texto magno que a educação deve ser direito de todos (direito social) deve ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Os princípios apresentados são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática no ensino público; garantia do padrão de qualidade, conforme se depreende do texto literal transcrito abaixo:

No Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Constituição Federal de 1988 apontou para a obrigatoriedade de regulamentação dos artigos acima citados por uma Lei Ordinária, ou seja, uma terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9394/96, compreendida como uma Lei Geral da Educação de caráter amplo e possivelmente duradouro, a ser suplementada pelo Poder Legislativo e regulamentada pelo Poder Executivo, de acordo com o Ministério da Educação, que assumiria amplas funções normatizadoras, por meio de portarias, pareceres e resoluções submetidas à aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Vale salientar aqui um breve histórico da tramitação da LDB n. 9394/96,

tendo em vista que mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, a LDB já estava em processo de discussão no Congresso Nacional. Cuidava-se naquele primeiro momento de um projeto de lei apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elízio (PSDB/MG), cujo relator era Jorge Hage (PDT/BA).

Na verdade, o texto, que seria aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, recebeu 1.263 emendas. Nesse caso, o que ocorreu foi que o projeto original da LDB fora modificado após longas negociações e enfrentamento políticos, tanto dos interesses privados como dos movimentos populares que esse projeto iria ser submetido à avaliação do Senado Federal reduzido para 298 artigos. No entanto, o relator desse Projeto de Lei no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), deu seu Parecer e, por sua vez, a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei n. 101/93 no dia 20 de novembro de 1994.

Portanto, teríamos uma Lei da Educação Nacional bastante diferente da que temos hoje, uma vez que, naquele contexto o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos, dentre eles a organização do Conselho Nacional de Educação que deveria ser de disposição do executivo e não do legislativo sua organização.

Dessa forma, após requerimento do senador Beni Veras (PSDB/CE), o Projeto de Lei n. 101/93 é retirado da pauta de discussão para votação do Senado e o então Presidente do Senado Federal, José Sarney, reúne os três projetos em andamento sobre a LDB; o antigo PL 101/93 da Câmara dos Deputados, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo Darcy Ribeiro.

É nomeado, portanto, o relator dessas propostas e emendas do Senador Darcy Ribeiro que, por sua vez, parte do seu próprio projeto (o substitutivo) como uma referência para análise das demais propostas.

Assim, com o apoio dos Senadores, o que era considerado um substitutivo aos demais projetos de lei em tramitação passa a evidenciar-se e considerado mais adequado para a discussão uma vez que se revelava aparentemente mais enxuto, com apenas 91 artigos, e deixava margem para modificações posteriores bem como se adequava também à discussão da Carta Magna que se apresentava.

Foi no dia 14 de fevereiro de 1996 a aprovação em plenário do Senado Federal o Parecer n. 30/96, de Darcy Ribeiro, eliminando assim os demais projetos de lei em tramitação bem como anulando o processo de construção democrática estabelecido entre os movimentos populares e os canais políticos.

Dessa maneira, em menos de 01 ano, o projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro é aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, que é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece inicialmente e em acordo com a Carta Magna que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- **i gualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
- li berdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- II- **plur ali smo** de idéias e de concepções pedagógicas;
- III- **r espeitã** liberdade e apreço à tolerância;
- I V- **coexi stênci a** de instituições públicas e privadas de ensino;
- V- **gratui dade** do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - **valor i zação do pr ofissi onar** da educação escolar;
- VI I - **gestão democr ática do ensi no públ i co** na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- VIII- garantia de **padr ão de quali dade**;
- IX- valorização da experiência **extr a- escolar** ;
- X- **vi nculação entr e a educação escolar, o tr abalho e as pr átics sociais.**

Vale registrar que impõe responsabilidades para todos os envolvidos no processo educacional, conforme se depreende:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- 1- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- 2- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- 3- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- 4- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- 5- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- 6- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- 7- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a **frequência e rendimento dos alunos**, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- 8- notificar ao **Conselho Tutelar** do Município, ao **juiz** competente da Comarca e ao respectivo representante do **Ministério Público** a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Da mesma forma, impõe também responsabilidade aos gestores, professores e à família,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática do ensino público na educação básica**, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em **conselhos es-**

colar esou equivalentes.

De forma breve, alguns destaques que fazemos à LDB foram a nova (para a época) denominação dada aos níveis escolares, como educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental (antigo 1o. grau) e o ensino médio (antigo 2o. grau); o segundo nível é o ensino superior que compreende os cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Outra modificação substancial é o ensino fundamental ser obrigatório, atualmente de nove anos, e ter de ser ministrado como prioridade, devendo qualquer cidadão ou entidade de classe acionar o Poder Público para exigi-lo dos responsáveis, conforme disposto no art. 4º e 5º da LDB.

Estabelece também um mínimo de anual de 800 horas anuais em 200 dias letivos efetivos de aula excluídos os exames finais. Ainda o mínimo de 04 horas diárias de aula com previsão de progressiva expansão dessa carga horária.

Na LDB n. 9394/96 no ensino fundamental, o principal objetivo é a formação básica do cidadão, que considera a formação da cidadania, da formação humana e da formação profissional e, nesse sentido, sua oferta, conforme já dito anteriormente, é obrigatória e gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

No entanto, apesar da previsão da extensão da obrigatoriedade para o ensino médio, este se apresenta na LDB n. 9394/96 como última etapa da educação básica e se configura como uma forma de aprofundamento de conhecimento trabalhado no ensino fundamental, possuindo duração mínima de 03 anos e perdendo o caráter de formação técnica profissional obrigatória presente na Lei n. 5671/71 (já discutido em Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo II).

Já o ensino superior na LDB n. 9394/96 apresentou-se com as seguintes finalidades: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I- cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

A própria LDB n. 9394/96 estabelece que o acesso à educação superior está disponível a todos os que concluíram o ensino médio, modalidade da educação básica.

Para se aprofundar na estrutura da educação brasileira, nos aspectos de legislação, segue abaixo os principais destaques:

- **Educação Básica** – artigos 22 a 28
- **Educação Infantil** – artigos 29 a 31
- **Ensino Fundamental** – artigos 32 a 34
- **Ensino Médio** – artigos 35 e 36
- **Educação de Jovens e Adultos** – artigos 37 e 38
- **Educ. Profissional e Tecnológica** – artigos 39 a 42
- **Educação Superior** – artigos 43 a 57
- **Educação especial** – artigos 58 a 60
- **Profissionais da Educação** – artigos 61 a 67
- **Recursos financeiros** – artigos 68 a 77
- **Disposições Gerais e Transitorias** – artigos 78 a 92

Como se vê acima, as modalidades de ensino que transversa os diversos níveis são:

- *Educação especial*: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
- *Educação de jovens e adultos*: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- *Educação profissional*: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (art. 39).

A LDB também apresenta no Art. 78 a previsão da educação voltada para as comunidades indígenas que possuem por objetivos:

- i- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- ii- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias» (art. 78) (OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL).

A organização e estrutura da educação brasileira se apresentam da seguinte maneira:

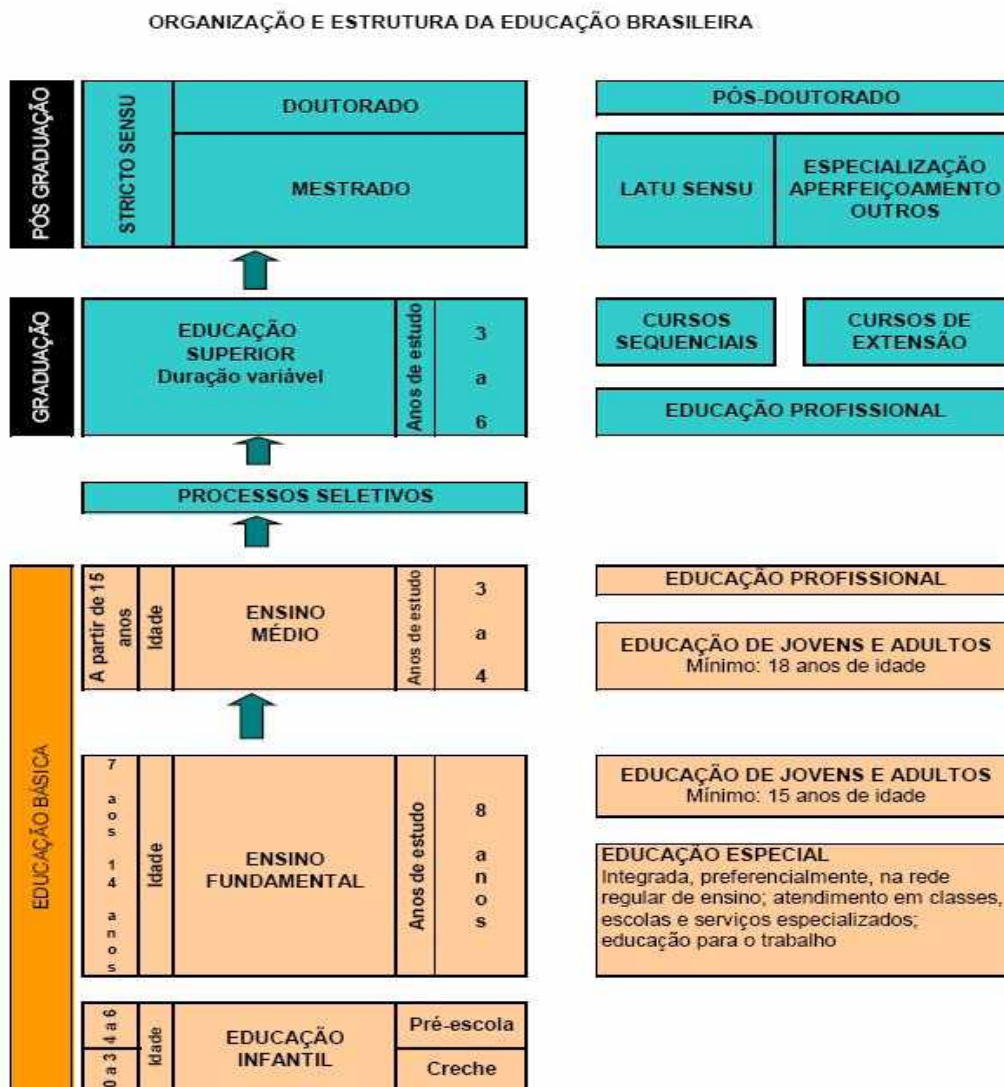


FIGURA 4 – organização e estrutura da educação brasileira
 Fonte: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf> acessado em 05/07/2011



II– ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Com base no texto responda as seguintes questões:

Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim explique, com base no texto básico o tripé de finalidade da educação nacional qual seja: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Valor : 5, 0 pontos



III – LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no módulo 3 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site: <http://www.rieoei.org/deloslectores/698Ferreira.PDF>

Nesse endereço eletrônico, você acessará um artigo que apresenta um estudo breve, porém importante sobre **I deologi a e política educaci onal: o caráter i deologi zante da legi slação** de Maria José Ferreira Ruiz e Zuleika Claro Piassa, que visa refletir sobre a instância ideológica que perpassa toda a esfera legislativa.



IV – ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Após a leitura do texto complementar,

1 – Apresente o conceito de ideologia, na forma como essa aparece nas esferas sociais, quais os seus fins, para quem interessa devidamente fundamentada.

Valor : 3, 0 pontos

VII – FÓRUM

Prezado(a) aluno(a),

Depois de ter realizado todas as atividades, se dirija ao fórum criado especificamente para essa atividade e apresente respostas para o seguinte questionamento:

Qual a influência dos organismos internacionais na Educação? Justifique?

Valor : 2, 0 pontos

S

VIII – SÍNTESE DO MÓDULO

Neste módulo estudamos em linhas gerais um pouco sobre a LDB 9394/96, nos aspectos de sua evolução, implementação bem como do seu conteúdo. Sugerimos a você que proceda a uma leitura aprofundada da referida Lei.

B

IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

Sugerimos a leitura do artigo:

AJUSTE NEOLIBERAL E A CRISE DO ESTADO: NECESSIDADE DE SE RETOMAR A AUTONOMIA DOS ESTADOS NACIONAIS. Esse artigo está no site:

<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC04.pdf> e pertencem aos autores Michele Polline Veríssimo, Gilberto José Miranda, Aline Barbosa de Miranda.

Esse trabalho discute “a perda da autonomia do Estado na condução das políticas econômica e social, frente ao contexto de implementação das políticas neoliberais e do avanço do processo de globalização”.

R

X – REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. Políticas educativas e avaliação educacional. Portugal: Universidade do Minho. In: MARTINS, A. M. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, SP, ano XXII, n. 77, Dez. 2001.

AVELAR, L. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 2, n. 89, Set. 1996.

ÁVILA, V. F. de. Escola Básica: municipalização e acesso democrático. In: _____.

Proposições. n. 1, Campinas: Cortez, 1990.

BALDIJÃO, C. E. *Gastos em educação 1995-1998*. Brasília, 1999.

BARCELAR, I. Escola descentralização e autonomia. *Revista Brasileira de Políticas e administração da Educação*, Brasília, v. 13, n. 2, 1997.

BRACHO, T. *El Banco Mundial frente al problema educativo: um análisis de sus documentos de política sectorial*. México. Centro de Investigación y docência Económicas, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. (artigos 5º, 6º, 202 á 214 a artigo 60 á 62 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURSZTYN, M. *O poder dos donos: Planejamento e clientelismo no Nordeste*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANO, W. Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990. _____. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. 2.ed. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1993.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *CADERNOS de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, 1995.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Tradução de Luiz Alberto Monjardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação na Nova Constituição. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*, São Paulo, SP, Ano 6, n. 12, p. 5-10, 1987.

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. CONFUNDEF: as confusões criadas pelas autoridades a respeito

do FUNDEF e da valorização do magistério. *Contexto e Educação*, São Paulo, SP, Ano 15, n. 57, Jan./Mar. 2000. p. 101-119.

_____. Política fiscal golpeia política educacional. *Contexto e Educação*, São Paulo, SP, Ano 13, n. 50, Abr./Jun. 1998. p. 72-85.

DINIZ, E. *Clientelismo Urbano, Novos Estudos*. Cebrap 1, n. 4. 1982.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACEIRA, L. da S. A política educacional no contexto neoliberal. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, SP, v. 6. n. 2. 2000.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORI, J. L. Cenários políticos brasileiros para a década de noventa. In: _____. *São Paulo no limiar do século XXI*, São Paulo: IE/UNICAMP, 1990.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação* (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1987.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In.: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

GENTILI, P. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIRARDI, N. M. Neoliberalismo e autonomia da gestão escolar: solução ou problema? *Contexto e Educação*. Ijuí, n. 34, p. 68-80, abr./jun. 1994.

HELENE, O. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, SP, Ano IV, n. 6, Julho, 1994.

KAMARK, A. Banco Mundial e o desenvolvimento: uma perspectiva pessoal. *Finanças & Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 1984.

KAST, F.; ROSEMZWEIG, J. E. *Organização e administração*: um enfoque sistêmico. São Paulo: Pioneira, 1976.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: _____.; AFONSO, A. *Reformas da educação pública*: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

_____.; AFONSO A. J. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e controle da qualidade na reforma educativa de Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 44, Abr. 94.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, São Paulo, SP, ano XXII, n. 77, Dezembro 2001.

MATTOS, L. A. F., *Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização*. Coleção CBA. Belo Horizonte: SEE/MG; Perfil Promoções e Publicidade, 1997.

MELCHIOR, J. C. de A. Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas de educação. In: _____. *Coletânea CBE – Estado e educação*. Campinas: Papirus; Cedes, São Paulo: Ande; Anped, 1992.

MELLO, G. N. de. *A municipalização do ensino e a questão do papel do estado na sociedade brasileira*. ANDE, São Paulo, ano 9, n. 16, , 1990.

MERA, F. X. R. A conversão da dívida: uma alternativa para a educação popular comunitária? In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

MIRANDA, G. V. A administração educacional: desafios. *Revista Brasileira*

de Administração da Educação. Brasília, v. 7, n. 1, n. 2, p. 145-153, jan./dez. 1991.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$*. Ceilândia: Idea Editora, 1997.

NUNES, E. *A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: ENAP, 1997.

OLIVEIRA F. de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. Porto Alegre, *Boletim da ANPED*, São Paulo, SP,, v. 12, n. 12, 1990.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de. *et al. Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza*. 332 f. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. *Parceria, Qualidade e Redenção: O projeto de implantação do “CQT” em uma escola estadual de Belo Horizonte*. 287 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1997.

OLIVEIRA, R. P. da; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas Educativas no Brasil na década de 90. In.: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1991.

_____. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998.

PINTO, D. C. (Org.). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

REIMERS, F. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Effects on external debt payments on educational expenditures in Latin América. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL CRISIS Y CALIDADE DE LA EDUCACIÓN, 2., 1989, México. *Anais...* México: Universidade de Monterrey, 1989. 35 p. (mimeo).

_____. *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe* (OREALC). Santiago, 1991.

ROCHA, D. da. *Fundef*. Agosto de 1998. 15 p. (Texto do diretor do Instituto Serzedello Correa, vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro).

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida Externa e Educação para Todos*. Campinas: Papirus, 1995.

SANDER, B. Management and administration of educational systems: Major issues and trends. Ponencia para el taller sobre The future of strategic educational planning.. In: CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, 1995.

_____. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, C. R. dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J. M. *Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola*. 274 f. 1995. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, M. A. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. 274 f. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1994.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA da política e na política da CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA . In: GENTILI, P. A. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SINGER, P. *O capitalismo: sai evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

SOARES, L. T. R. *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial, políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, P. N. P. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

SUNKEL, O. E.; JONES, S. G. O fim de uma ilusão: as crises da dívida e do desenvolvimento na América Latina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. 258 f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.,1998.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, L.; COSTA, B. L. D., TEIXEIRA, F. B. *Avaliação do Programa de Descentralização Financeira da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: 1991-1996*. Belo Horizonte: Escola de Governo/FJP, 1998.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo:
Difusão Européia do Livro, 1968.

MÓDULO 4

Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Sistema e sistema escolar: conceitos, consensos e contradições
2. Estrutura do sistema escolar brasileiro
3. Funcionamento do sistema escolar

Objetivos do Módulo:

Ao final do estudo e da disciplina PGE , módulo 4, esperamos que você possa:

- Conhecer os princípios organizacionais da gestão da educação, compreendendo a estrutura, o funcionamento, a organização e a gestão da educação brasileira a partir da legislação que rege a educação básica de forma contextualizada, compreensiva, crítica e reflexiva;
- Entender as bases formal, legal e administrativa que estruturam o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis,
- Analisar a estrutura e problemas do planejamento e da administração deste nível de ensino;
- Analisar o cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho no contexto da educação pública.

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E SISTEMA DE ENSINO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO



I - TEXTO BÁSICO



FIGURA 5 – Estrutura administrativa e sistema de ensino: estrutura e funcionamento da educação
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/925147>

“Sistema de ensino e plano de educação. Há, efetivamente, uma íntima relação entre esses dois conceitos. Com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada...” (Dermeval Saviani, 2009, p. 32).

Com base no texto abaixo, apresente a distinção entre sistema de educação, sistema de ensino e sistema escolar bem como a característica de cada um conforme descrito no texto básico.



4.1 SISTEMA E SISTEMA ESCOLAR: CONCEITOS, CONSENSOS E CONTRADIÇÕES

As expressões *sistema de educação*, *sistema de ensino* e *sistema escolar* têm sido, muitas vezes, empregadas indistintamente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases n. 4024/61, por exemplo, usa *sistema de ensino* e *sistema de educação*, referindo-se à mesma realidade. Já as leis n. 5692/71 e n. 9394/96 utilizam sempre a expressão *sistema de ensino*.

Podemos distinguir essas três expressões? Claro que podemos. E um dos critérios para essa distinção é o grau de abrangência de cada uma delas.

Sistema de educação: É a expressão que tem o sentido mais amplo de abrangência, pois se confunde com a própria sociedade. Em última análise, é a sociedade que educa, por meio de todos os agentes sociais: pessoas, famílias, grupos informais, escolas, igrejas, clubes, empresas etc.

Sistema de ensino: É a expressão de abrangência intermediária. Além das escolas, inclui instituições e pessoas que se dedicam sistematicamente ao ensino: cursos ministrados de vez em quando, conferências, catequistas, professores particulares etc.

Sistema escolar: É a expressão que tem abrangência mais limitada, pois compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.

As escolas e sua estrutura podem ser consideradas um sistema, na medida em que formam um conjunto de elementos interdependentes, como um todo organizado. Segundo Dias, 2007, p. 76, “o sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação”. Na verdade, a educação é o sistema escolar oferece caracterizar-se por ser intencional e sistemática, diferentemente daquela que o indivíduo geralmente obtém fora da escola, que quase sempre é informal e assistemática.

O sistema escolar é um subsistema do sistema social. Geralmente, o sistema escolar produz dentro de si as condições da sociedade. Assim, se no sistema social predominar a desigualdade, o individualismo, a exploração de uns sobre outros, essas condições tendem a se reproduzir na escola. Assim, ao professor cabe um papel importante na luta contra essa reprodução e contra condições sociais injustas.

4.2 ESTRUTURA DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO

Segundo Piletti 2008, a estrutura do sistema escolar brasileiro é composta por:

1. Rede de escolas: Entendida aqui como um subsistema que compreende o conjunto de escolas do sistema escolar. A rede escolar constitui a estrutura didática do sistema escolar e apresenta duas dimensões: uma vertical, que compreende os diversos níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior), e outra horizontal, que abrange as várias modalidades de ensino (educação especial, educação de jovens e adultos, educação a distância, habilitações profissionais).
2. Estrutura de sustentação: É a estrutura administrativa do sistema escolar composta por pelo menos três elementos principais:
 - **Elementos não materiais:**
 - a. Normas: disposições legais (Constituição, leis, decretos), disposições regulamentares (regimentos, portarias, instruções), disposições consuetudinárias (ética, costumes, coerção social)
 - b. Metodologia do ensino
 - c. Conteúdo do ensino: currículos e programas
 - **Entidades mantenedoras:**
 - a. Poder Público: federal, estadual e municipal
 - b. Entidades particulares; leigas, confessionais
 - c. Entidades mistas: autarquias etc
 - **Administração:**
 - a. Abrange os organismos que dirigem o sistema escolar em seus diversos níveis.

Atualmente, o sistema escolar brasileiro é regido pela Lei n. 9 394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Esta lei, aprovada após oito anos de discussão comandada pelo Congresso Nacional, revogou as leis n. 4 024, de 20 de dezembro de 1961 (que foi nossa primeira lei de diretrizes e bases da educação, nos dispositivos que ainda vigoravam); n. 5 692, de 11 de

agosto de 1971 (que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau); e a n. 7 044, de 18 outubro de 1982 (que tornou opcional a profissionalização no 2º grau, obrigatória pela lei de 1971).

Em seu artigo 1º, após declarar que a educação abrange “os processos formativos” que se desenvolvem em todas as instâncias da vida social, a lei n. 9 394/96 afirma destinar-se à disciplinar: “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (§ 1º), que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (2º).

4.3 FUNCIONAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

O que é necessário para que um sistema escolar funcione adequadamente? Para José Augusto Dias, 2007, um sistema escolar só funciona em sua plenitude quando apresenta as seguintes características:

- *Do ponto de vista dos inputs (entradas):*
 - a. Entrada de recursos financeiros em quantidade suficiente para manter o sistema em plena atividade.
 - b. Recrutamento de pessoal qualificado e em número suficiente para diferentes postos.
 - c. Admissão de alunos de maneira a não haver falta nem excesso de vagas, com atendimento de 100% da clientela, na idade certa.
- *Do ponto de vista do processo:*
 - a. Currículos e programas constantemente atualizados em função das necessidades individuais e sociais.
 - b. Pessoal – especialmente o corpo docente – com qualificação adequada as suas atribuições. Nos termos da legislação, teríamos: 100% de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental com, no mínimo, curso normal; 100% de professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio com licenciatura plena.
 - c. Índices satisfatórios de desempenho dos estudantes, respeitadas as diferenças individuais. Ausência de evasão e reprovação.

- *Do ponto de vista dos outputs (saída):*
 - a. Formação de profissionais dos vários níveis e modalidades em quantidades compatíveis com as necessidades sociais.
 - b. Desenvolvimento cultural da população em nível suficiente para que cada indivíduo possa expressar-se – oralmente e por escrito – com fluência e elegância e possa participar plenamente da vida artística, cultural e social.
 - c. Adequada orientação individual para o emprego dos próprios recursos com vistas à realização de uma vida plena.

Levando em conta as características anteriormente citadas, podemos perguntar se o nosso sistema de ensino funciona adequadamente. É claro que a resposta é negativa, e ela é justificada por José Augusto Dias (2007, p. 91-92):

“Um exame, ainda que superficial, de nossa realidade educacional levará à constatação de que vamos longe de um funcionamento do sistema escolar que de leve se aproxime do quadro acima descrito. Não dispomos de recursos financeiros suficientes, os recursos existentes são mal empregados, legiões de crianças continuam sem possibilidade de freqüentar a escola, os currículos e programas não se renovam com a velocidade necessária, o pessoal docente em grande parte não tem a qualificação exigida, há excesso de evasões e reprovações, não formamos os técnicos de que precisamos, mas formamos pessoal em excesso para determinadas ocupações cujo mercado de trabalho está saturado.

Esta situação resulta de erros acumulados desde um passado distante, por falta de visão e de planejamento, mas é também reflexo de nossa condição de país em desenvolvimento. Na medida em que consigamos superar nossos problemas de natureza econômica, ir-se-ão criando condições mais favoráveis para o aperfeiçoamento do sistema escolar.

Contudo, como acentuam os economistas da educação, estamos diante de um círculo vicioso que precisa ser rompido. O crescimento da economia não pode prescindir

de um razoável aperfeiçoamento do desempenho do sistema escolar. Assim sendo, não podemos ficar passivamente à espera de condições mais favoráveis, mas precisamos ajudar a criar estas condições, procurando assim uma participação ativa no processo de desenvolvimento, por intermédio de um esforço considerável no sentido de melhorar o funcionamento do sistema escolar brasileiro”.

No Brasil, segundo a LDB n. 9394/96, temos três Sistemas (Sistemas de ensino: federal, estadual, municipal (Art. 8º)), porém para Saviani e Libâneo há contradição, pois para esses autores no Brasil não têm um sistema, uma vez que uma condição básica para constituir-se um sistema de ensino é o conhecimento das estruturas da realidade e uma teoria educacional (SAVIANI *apud* LIBÂNEO *et al.*, 2005), pois falta também articulação entre os sistemas de ensino das diversas esferas administrativas.

Na LDB n. 9394/96, o Sistema Federal é composto por Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); os Sistemas Estaduais: Secretaria Estadual de Educação (SEE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação e os Sistemas Municipais: Secretaria Municipal de Educação (SME), Conselho Municipal de Educação (CME)

No que se refere à Organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino temos:

Sistema federal de ensino instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior e de ensino médio técnico criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação (Art. 16).

Sistemas de ensino dos Estados: instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual e instituições de ensino fundamental e médio criado e mantidos pela iniciativa privada e os órgãos estaduais de educação (Art. 17).

Sistemas de ensino do Distrito Federal (DF) instituições de ensino mantidas pelo poder público do DF e as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil criada e mantida pela iniciativa privada (Art. 17).

Sistemas de ensino dos municípios instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo poder público municipal; instituições de educação infantil criada e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação (Art. 19 da

LDB/96).

Os níveis e modalidades de educação e de ensino previstas no Art. 21, da LDB n. 9394/96, são a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e pelo segundo nível, o ensino superior (Art. 21).

No caso do nível da educação básica, conforme depreendemos, temos três modalidades que falaremos de cada uma delas.

A primeira modalidade do nível da educação básica é a educação infantil, que consistiu em uma novidade da Constituição de 1988, pois passou a ser dever do Estado. Essa possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Art. 29). Ela é de incumbência dos municípios (Art. 11) e pode criar um sistema próprio ou integrar ao estadual compondo um sistema único de educação básica (Art. 11 parágrafo único).

A educação infantil é composta por creches para crianças de zero a três anos, pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos (Art. 30). Nela não há obrigatoriedade de cumprir as 800 horas e os 200 dias letivos, no aspecto da avaliação, o que deve ocorrer é o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sendo impedidos avaliações tradicionais, tais como provas, processos seletivos (antigos “vestibulinhos”) etc.

A titulação mínima do professor para atuar nesse nível de ensino é a licenciatura, normal superior ou normal de nível médio com progressiva obrigatoriedade da formação em nível superior na modalidade de cursos de graduação. Vale salientar que em raríssimas exceções é que os Estados e Municípios podem contratar professores sem o Curso Superior.

As Diretrizes Curriculares para a educação infantil estão estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 1/1999 e em outras resoluções correlatas de onde os Estados e Municípios podem se amparar para construir sua proposta pedagógica.

No que se refere ao ensino fundamental, esse se constitui como etapa obrigatória da educação básica, sendo dever do Estado e direito público subjetivo, ou seja, seu oferecimento é de responsabilidade da autoridade competente (Art. 5º), possui como a formação básica do cidadão (art. 32 da LDB) e, por sua vez, pode ser também desdobrado em ciclos, séries anuais, períodos semestrais, grupos não seriados, por idade, por competência ou por outra forma que o processo de aprendizagem requerer (Art. 23 e 24).

O currículo tanto do ensino fundamental como do ensino médio possuem uma parte comum e outra diversificada. O Art. 32 afirma que:

- I- o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
 - II- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - III- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - IV- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - V- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Redação dada pela Lei n. 11.274, de 2006).

No que se refere à classificação, forma de progressão de uma série para a outra, segundo a LDB no ensino fundamental, a classificação em qualquer série ou etapa pode-se dar independente de escolaridade anterior (Art. 24).

A Jornada escolar é de no mínimo quatro horas de efetivo trabalho escolar – aumento progressivo (Art. 34) (PNE – Lei n. 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental estão estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 2/98, que apresenta os Princípios norteadores como: autonomia; responsabilidade, solidariedade; respeito ao bem comum, aos direitos e deveres; criticidade; princípios estéticos, sensibilidade; criatividade e diversidade e manifestações artísticas e culturais.

A terceira modalidade da educação básica é o ensino médio, entendido como a última etapa da educação básica. Perdeu seu caráter profissionalizante compulsório e adquiriu o caráter propedêutico, ou seja, modalidade de ensino que deve possibilitar o prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho e, ainda, possuir uma concepção humanística: preparo para o exercício da cidadania devendo também estabelecer relação entre teoria e prática (Art. 35).

O ensino médio é regulamentado pela Resolução CNE/CEB 3/1998 – diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que apresenta a base comum por áreas

de conhecimento: linguagens, códigos e tecnologias; ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e que o currículo deve ser orientado por princípios pedagógicos tais como: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade, contextualização.

O ensino superior, segundo nível de ensino da educação brasileira na LDB n. 9394/96, tem como finalidade a de formar profissionais de diferentes áreas do saber; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Seus objetivos são: criação cultural, desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivando a pesquisa e investigação científica e promovendo a extensão (Art. 43).

De acordo com o Art. 44 da LDB, o ensino superior abrange: curso de graduação; pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado); sequenciais; extensão (Art. 44). Deve ter também 200 dias letivos, excluído o período para exames finais (Art. 47).

O ensino superior brasileiro é composto por diversas instituições denominadas de universitárias, ou seja, universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores (Decreto 2.306/97).

O que difere cada uma delas será o tipo de verticalização de cursos que terá, ou seja, universidades possuem autonomia de criação de cursos graduação e extinção, porém devem ter cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados), ou seja, ensino, pesquisa e extensão, além disso, precisa ter 1/3 de mestres e doutores e 1/3 de período integral; possui Autonomia para criar, organizar e extinguir cursos, podem expedir diplomas e conferir graus, fixar seus currículos, programas, projetos de pesquisa e extensão, fixar seu número de vagas e ainda precisa ter Colegiados de Ensino Pesquisa e Extensão (Art. 53)

Um centro universitário goza também dessa autonomia, porém para constituir-se como centro universitário é necessário que possua pelo menos um curso *stricto sensu* de mestrado. Já as faculdades não possuem autonomia, não podem criar cursos de graduação sem autorização do Ministério da Educação e tampouco podem extinguir cursos sem a devida autorização, também não podem ministrar cursos *stricto sensu*.

De qualquer forma, os atos de autorização, seja das universidades, centro universitários ou faculdades, são oriundos do Ministério da Educação.

Segundo o Art. 44, o processo seletivo para acesso a um curso de graduação pode possuir diferentes modalidades, exemplos: utilização do ENEM, provas durante o ensino

médio, entre outros, porém é garantido o acesso somente para aqueles que concluíram o ensino médio.

A presença de alunos e professores no contexto de ensino é obrigatória, excetuando-se nos cursos de graduação a distância. A LDB n. 9394/96 apresenta também outras modalidades de ensino, por exemplo, a educação de jovens e adultos (ensino fundamental ou médio) que, por sua vez, constitucionalmente é também um direito público subjetivo. Apresenta de forma breve a educação profissional que possuiu regulação própria em diversos dispositivos legais que pressupõe três níveis. **O nível básico** independente da escolarização prévia; **o nível técnico**, após ou concomitante ao ensino médio e **o nível superior - tecnológico**, para egressos do ensino médio.

Ademais, essa Lei apresenta, conforme já dito anteriormente, a educação especial como dever do Estado (Art. 205 e 208 CF e Art. 58 LDB), cuja discussão está em diversos tratados (Declaração de Salamanca/1994, dentre outros) e tem diversas regulamentações específicas envolvendo inclusive a discussão da Inclusão dos alunos com algum tipo de necessidade especial no processo regular de ensino.

Outra modalidade de ensino que se apresenta em franca expansão no Brasil, prevista na LDB, é a educação a distância (EaD), que possui um órgão administrativo próprio para sua gestão, a Secretaria de Educação a Distância (Seed) – MEC, que cuida de organizar currículo, fiscalizar, estabelecer diretrizes, elaborar diferentes programas seja de TV,

II - ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO



Prezado(a) aluno(a),

apresente a distinção entre sistema de educação, sistema de ensino e sistema escolar bem como a característica de cada um conforme descrito no texto básico.

Valor : 5, 0 pontos

III – LEITURA COMPLEMENTAR



Prezado(a) aluno(a),

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no módulo 4 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará um artigo que apresenta uma análise dos sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios de Dermeval Saviani, cujo objetivo é conceituar sistema de ensino apresentando, no caso brasileiro, suas contradições.

IV – ATIVIDADES: LEITURA COMPLEMENTAR



Prezado(a) aluno(a),

Após a leitura do texto complementar, conceituar sistema de ensino apresentando, no caso brasileiro, suas contradições, segundo a perspectiva do autor.

Valor : 3, 0 pontos

VII – FÓRUM

Prezado(a) aluno(a),

Depois de ter realizado todas as atividades, se dirija ao fórum criado especificamente para essa atividade e apresente respostas para o seguinte questionamento:

Temos no Brasil um sistema de ensino devidamente articulado? Ele atende as necessidades da sociedade na oferta da educação? Justifique.

Valor : 2,0 pontos

S

VIII – SÍNTESE DO MÓDULO

Neste módulo, estudamos os conceitos de sistema educacional, bem como conhecemos um pouco do sistema educacional do Brasil e sua estrutura e como ele se organiza. Você viu também as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios para com a Educação.

B

IX – BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

Sugerimos a leitura do artigo: **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas** 1998. 58p., de Maria Helena Guimarães de Castro, que procede a uma avaliação do sistema educacional no Brasil:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5397



X – REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. Políticas educativas e avaliação educacional. Portugal: Universidade do Minho. In: MARTINS, A. M. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, SP, ano XXII, n. 77, Dez. 2001.

AVELAR, L. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 2, n. 89, Set. 1996.

ÁVILA, V. F. de. Escola Básica: municipalização e acesso democrático. In: _____. *Proposições*. n. 1, Campinas: Cortez, 1990.

BALDIJÃO, C. E. *Gastos em educação 1995-1998*. Brasília, 1999.

BARCELAR, I. Escola descentralização e autonomia. *Revista Brasileira de Políticas e administração da Educação*, Brasília, v. 13, n. 2, 1997.

BRACHO, T. *El Banco Mundial frente al problema educativo: um análisis de sus documentos de política sectorial*. México. Centro de Investigación y docência Econômicas, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. (artigos 5º, 6º, 202 á 214 a artigo 60 á 62 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias).

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURSZTYN, M. *O poder dos donos: Planejamento e clientelismo no Nordeste*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANO, W. Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990. _____. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. 2.ed. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1993.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, 1995.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Tradução de Luiz Alberto Monjardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação na Nova Constituição. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*, São Paulo, SP, Ano 6, n. 12, p. 5-10, 1987.

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. CONFUNDEF: as confusões criadas pelas autoridades a respeito do FUNDEF e da valorização do magistério. *Contexto e Educação*, São Paulo, SP, Ano 15, n. 57, Jan./Mar. 2000. p. 101-119.

_____. Política fiscal golpeia política educacional. *Contexto e Educação*, São Paulo, SP, Ano 13, n. 50, Abr./Jun. 1998. p. 72-85.

DINIZ, E. *Clientelismo Urbano, Novos Estudos*. Cebrap 1, n. 4. 1982.

ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACEIRA, L. da S. A política educacional no contexto neoliberal. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, SP, v. 6. n. 2. 2000.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORI, J. L. Cenários políticos brasileiros para a década de noventa. In: _____. *São Paulo no limiar do século XXI*, São Paulo: IE/UNICAMP, 1990.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação* (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações*

entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In.: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

GENTILI, P. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIRARDI, N. M. Neoliberalismo e autonomia da gestão escolar: solução ou problema? *Contexto e Educação*. Ijuí, n. 34, p. 68-80, abr./jun. 1994.

HELENE, O. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, SP, Ano IV, n. 6, Julho, 1994.

KAMARK, A. Banco Mundial e o desenvolvimento: uma perspectiva pessoal. *Finanças & Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 1984.

KAST, F.; ROSEMZWIG, J. E. *Organização e administração: um enfoque sistêmico*. São Paulo: Pioneira, 1976.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: _____.; AFONSO, A. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____.; AFONSO A. J. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e controle da qualidade na reforma educativa de Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 44, Abr. 94.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da

literatura. *Educação & Sociedade*, São Paulo, SP, ano XXII, n. 77, Dezembro 2001.

MATTOS, L. A. F., *Avaliando no Ciclo Básico de Alfabetização*. Coleção CBA. Belo Horizonte: SEE/MG; Perfil Promoções e Publicidade, 1997.

MELCHIOR, J. C. de A. Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas de educação. In: _____. *Coletânea CBE – Estado e educação*. Campinas: Papirus; Cedes, São Paulo: Ande; Anped, 1992.

MELLO, G. N. de. *A municipalização do ensino e a questão do papel do estado na sociedade brasileira*. ANDE, São Paulo, ano 9, n. 16, , 1990.

MERA, F. X. R. A conversão da dívida: uma alternativa para a educação popular comunitária? In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

MIRANDA, G. V. A administração educacional: desafios. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 7, n. 1, n. 2, p. 145-153, jan./dez. 1991.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$*. Ceilândia: Idea Editora, 1997.

NUNES, E. *A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: ENAP, 1997.

OLIVEIRA F. de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. Porto Alegre, *Boletim da ANPED*, São Paulo, SP,, v. 12, n. 12, 1990.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de. *et al. Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza*. 332 f. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. *Parceria, Qualidade e Redenção: O projeto de implantação do “CQT” em uma escola estadual de Belo Horizonte*. 287 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1997.

OLIVEIRA, R. P. da; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. *Reformas Educativas no Brasil na década de 90*.

In.: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1991.

_____. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998.

PINTO, D. C. (Org.). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

REIMERS, F. Educação para todos na América Latina no século XXI e os desafios do endividamento externo. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Effects on external debt payments on educational expenditures in Latin América. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL CRISIS Y CALIDADE DE LA EDUCACIÓN, 2., 1989, México. *Anais...* México: Universidade de Monterrey, 1989. 35 p. (mimeo).

_____. *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)*. Santiago, 1991.

ROCHA, D. da. *Fundef*. Agosto de 1998. 15 p. (Texto do diretor do Instituto Serzedello Correa, vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro).

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROMÃO, J. E. (Org.). *Dívida Externa e Educação para Todos*. Campinas: Papyrus, 1995.

SANDER, B. Management and administration of educational systems: Major issues and trends. Ponencia para el taller sobre The future of strategic educational planning.. In: CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, 1995.

_____. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, C. R. dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, J. M. *Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola*. 1995. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, M. A. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. 274 f. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1994.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA da política e na política da CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA . In: GENTILI, P. A. A.; TOMAZ, T. da S. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SINGER, P. *O capitalismo: sai evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

SOARES, L. T. R. *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial, políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, P. N. P. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

SUNKEL, O. E.; JONES, S. G. *O fim de uma ilusão: as crises da dívida e do desenvolvimento na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. 258 f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.,1998.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e*

as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de. *et al.* (Org.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, L.; COSTA, B. L. D., TEIXEIRA, F. B. *Avaliação do Programa de Descentralização Financeira da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: 1991-1996*. Belo Horizonte: Escola de Governo/FJP, 1998.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.