

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JACIONE APARECIDA CABRAL RESENDE

**A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, O NEOLIBERALISMO E O
ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Uberlândia

2020

JACIONE APARECIDA CABRAL RESENDE

**A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, O NEOLIBERALISMO E O
ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em História,
como pré requisito para obtenção do título de
mestre em História.

Linha de pesquisa: Trabalho e Movimentos
Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Moraes

Uberlândia

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R433L Resende, Jacione Aparecida Cabral, 1977-
2020 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990 [recurso eletrônico] / Jacione Aparecida Cabral Resende. - 2020.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3624>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. I. Morais, Sérgio Paulo, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4395 - www.ppghis.inhis.ufu.br - ppghis@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	História				
Defesa de:	DISSERTAÇÃO de MESTRADO, Ata 2, PPGHI				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	09h	Hora de encerramento:	11h
Matrícula do Discente:	11812HIS007				
Nome do Discente:	Jacione Aparecida Cabral Resende				
Título do Trabalho:	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990.				
Área de concentração:	História Social				
Linha de pesquisa:	Trabalho e Movimentos Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	ENSINO FORMAL E PROGRAMA BOLSA ESCOLA FEDERAL experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia MG.				

Reuniu-se na Sala 55, Bloco 1H - Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em História, assim composta: Professores Doutores: Dilma Andrade de Paula (UFU), Cilson Cesar Fagiani (UNIUBE), Sérgio Paulo Moraes orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Sérgio Paulo Moraes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior, em 28/02/2020, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Cílson César Fagiani, Usuário Externo, em 28/02/2020, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Dilma Andrade de Paula, Professor(a) do Magistério Superior, em 28/02/2020, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1841674 e o código CRC 07C24405.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela iluminação e força em todos os momentos de minha trajetória.

Agradeço ao meu orientador Sérgio Paulo Moraes pelo apoio, direção e paciência, sempre com uma palavra de incentivo.

Agradeço ao meu amor, Clayton, pela paciência, compreensão, parceria, companheirismo em todos os momentos.

Agradeço à Capes pela oportunidade de ser bolsista, sem o apoio financeiro seria muito difícil chegar ao fim da dissertação.

Agradeço à banca examinadora composta pela professora Dr.^a Dilma Andrade de Paula e professor Dr. Cílon César Fagiani..

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha história de vida e estudo, desde a graduação até o fim do mestrado, em especial ao professor Leandro Nunes por me ajudou a pensar os caminhos para a elaboração do projeto.

Agradeço a minha família, mãe, pai e irmão, por estarem sempre ao meu lado me apoiando em todos os momentos.

Dedico esta dissertação a todos que lutam por uma educação mais justa e menos excludente em nosso país.

“Você não sabe o quanto eu caminhei para chegar até aqui”

(A Estrada - Cidade Negra)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – HEGEMONIA, ESTADO E EDUCAÇÃO	19
1.1 - Hegemonia e educação sob o capitalismo	20
1.2 - A hegemonia do neoliberalismo	24
1.3 - Neoliberalismo, educação e Teoria do Capital Humano (TCH)	32
CAPÍTULO 2 – ANTECEDENTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) DE 1996	41
2.1 - Caminhos para a Elaboração, Discussão e Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	42
2.2 - Governos Democráticos de Collor e Itamar Franco e as políticas Neoliberais	46
2.3 - Por que elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo de Fernando Henrique Cardoso?	60
2.4- O posicionamento da imprensa acerca da educação no país	63
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	73
3.1 - A concepção de educação a partir do pensamento de Antônio Gramsci	73
3.2 - A educação profissionalizante e os interesses da classe dominante brasileira	78
3.3 - A imprensa e a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96

SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

ETF - Escolas Técnicas Federais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FNDEF – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IEL - Instituto Euvaldo Lodi

IRPJ - imposto de renda de pessoas jurídicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PL - Projeto de Lei

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPE - Planejamento Político-Estratégico

PRN- Partido da Reconstrução Nacional

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

THC - Teoria do Capital Humano

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

RESUMO

Este trabalho analisa a influência das ideias e da política neoliberais no campo educacional brasileiro e os caminhos percorridos pela sociedade civil e seus representantes, principalmente o empresariado industrial, que contando com apoio de agências internacionais de financiamento, se empenharam em discutir, elaborar e aprovar uma nova diretriz educacional para o país. Esse processo de discussão e elaboração iniciado no final da década de 1980 se arrastou até 1996, quando na ocasião do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9394/96. Seu processo de elaboração foi marcado por cobranças vindas da área industrial que, por seu discurso, afirmavam a necessidade de força de trabalho qualificada que atendessem às mudanças tecnológicas que estavam chegando ao país no fim do século XX. Portanto, seria a partir de uma reforma educacional, pela aprovação de uma nova LDB, a saída encontrada, segundo os grupos dominantes, para que o país pudesse alcançar uma suposta autonomia econômica. A educação gestada como alternativa mercadológica passou por novas discussões e elaborações de novas leis que transformaram a forma de pensar a educação profissionalizante com a nova LDB.

PALAVRAS-CHAVE: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Neoliberalismo; Educação Profissionalizante.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of neoliberal ideas and politics in the Brazilian educational field and the paths taken by civil society and its representatives, mainly the industrial business community, which, with the support of international financing agencies, endeavored to discuss, elaborate and approve a new educational guideline for the country. This process of discussion and elaboration started in the late 1980s dragged on until 1996, when the Fernando Henrique Cardoso government (1995-1998) approved the Law of Education Guidelines and Bases (LDB), nº9394 / 96. Its elaboration process was marked by demands from the industrial area that, through their speech, affirmed the need for a qualified workforce that would meet the technological changes that were arriving in the country at the end of the 20th century. Therefore, it would be from an educational reform, through the approval of a new LDB, the solution found, according to the dominant groups, so that the country could achieve a supposed economic autonomy. Education created as a marketing alternative went through new discussions and drafting of new laws that transformed the way of thinking about professional education with the new LDB.

KEYWORDS: Neoliberalism; educational reform; vocational education.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, o cenário político brasileiro foi marcado pelas interferências das ideias neoliberais, que encontraram nos governos democráticos aqui estabelecidos pós Ditadura Militar (1964-1985), o consentimento para a disseminação de sua teoria econômica. O avanço neoliberal se estruturou a partir das interferências diretas de agências financiadoras como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro atuando na “ajuda” de resoluções de problemas econômicos por meio de empréstimos financeiros e o segundo cobrando e ao mesmo tempo “investindo” em desenvolvimento estrutural industrial, progresso tecnológico, qualificação de força de trabalho.

Os governos se submetem a um processo no planejamento de “acompanhamento” das agências neoliberais que interferem na política econômica desencadeado pela dependência financeira em relação às instituições financeiras. Estas ao se disporem a ajudar economicamente, por meio de empréstimos cobram em contrapartida do Estado uma revisão radical em seus gastos públicos, a contenção de despesas, e o mínimo de interferência nas discussões econômicas de mercado, sendo assim estabelecida a concepção de um Estado mínimo, com redução de investimentos em saúde, habitação, transporte, segurança pública e principalmente educação.

A área educacional entrou em discussão e passou pelas orientações dos agentes neoliberais, principalmente ao se referirem à necessidade de adequar o país as mudanças mundiais que estavam em curso na área da tecnologia, sendo necessário investir em qualificação da força de trabalho para atender ao mercado em expansão. Entretanto, para que tais mudanças ocorressem, seria necessário que se transformassem em leis e fossem implementadas e divulgadas como uma regra padrão a ser seguida.

Partindo do pressuposto que a educação é um ambiente de lutas sociais que envolvem embates, interesses, disputas de grupos como empresários industriais, donos de escolas, docentes, trabalhadores, estudantes, as ideias neoliberais não ficaram de fora deste campo de disputas. Foi na década de 1990 que as discussões

em relação à reforma educacional tomaram forma e força no Brasil ao darem continuidade ao processo de reavaliar as leis e diretrizes vigentes e aprovar novas regras. A necessidade de rever, atualizar as leis referentes à educação, por meio de uma nova diretriz, se tornou um dos pilares da discussão educacional no âmbito da sociedade civil.

Ressaltando que as reformas educacionais estavam sendo discutidas no Congresso Nacional desde a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, quando se iniciou o processo de discussão, elaboração e aprovação de uma nova diretriz educacional para o país. As discussões englobaram a sociedade civil, avaliando a participação de docentes, políticos, empresários e culminou, após um longo período de disputas e de interesses variados, na aprovação em 20 de dezembro de 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96 estabelecendo novas regras para a educação brasileira.

Dessa maneira temos como objeto de estudo a análise das interferências das ideias neoliberais no âmbito educacional brasileiro; as discussões que estavam em torno da reforma e os interesses do empresariado industrial que desencadeou aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em curso na década de 1990 e interferiu na elaboração de leis para educação profissionalizante como forma de atender ao mercado. Buscamos compreender, enquanto sujeito social que observa as mudanças que são traçadas diariamente e que afetam a educação, como que as interferências das ideias neoliberais influenciaram no sucateamento das instituições escolares públicas, no investimento direcionado às políticas educacionais a partir das discussões para a elaboração das diretrizes educacionais pela LDB, Lei nº 9.394/96, aprovada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), cuja administração foi marcada pelo seu aparelhamento ao neoliberalismo.

Na dissertação analisamos os rumos da educação no Brasil, através da ação do Estado e sua política neoliberal do final do século XX, partindo de questionamentos pertinentes relacionados ao jogo de poder que perpassa a sociedade e chega às esferas de formações, tanto em nível individual como nacional. São, também, objetos de análise os rumos que as leis estabelecidas pelo governo de FHC, na década de 1990, tomaram no que se refere ao processo

educacional brasileiro partindo do princípio que o Estado age como regulador das leis e é promotor das mudanças interferindo diretamente nos caminhos trilhados pelo ensino educacional e na formação crítica dos cidadãos.

Investigamos como as políticas neoliberais se capilarizam e encontram um terreno fértil no Brasil para alcançar seus objetivos, por meio de governos favoráveis a seus interesses. Para isso, devemos buscar na figuração do Consenso de Washington, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), instrumentos que orientem a análise desse percurso político que interfere diretamente na sociedade através das mudanças na área de formação do indivíduo, a escola e seu currículo pela criação da (LDB) de 1996, lei nº9.394/96.

A metodologia parte da revisão bibliográfica de autores que discutem, em seus estudos, o tema educação; educação profissionalizante e o neoliberalismo para dar sustentação teórica à discussão e análise das políticas educacionais na década de 1990. Destacamos o interesse da burguesia em aprovar novas medidas visando atender interesses do mercado capitalista.

Com o intuito de compreender, a partir das discussões de autores como Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Adriana Inácio Yanaguita e outros, como que são traçadas e discutidas as reformas educacionais por setores da elite brasileira e o que pretendem para o país, apontando quais os interesses que a circundam, quais mudanças propõe e que servem de ferramenta para a normatização das ideias neoliberais. Antonio Gramsci foi um referencial teórico importante para a análise do papel da sociedade civil na elaboração política hegemônica que determinou a formatação final da LDB.

Foram também feitas pesquisas no periódico diário Folha de São Paulo, no período de 1995-1998 a partir do levantamento do que estava sendo escrito por este veículo de informação diário. O processo de pesquisa ao acervo foi por meio do site Folha Digital, colocando nos termos de buscas as palavras educação e neoliberalismo, nos períodos de 01/01/1995 a 31/12/1998, referente ao primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Após a pesquisa, foi confeccionada uma planilha com data, ano, título da notícia, autor, página, caderno. A escolha do Jornal Folha de S. Paulo foi devido à sua circulação diária de

abrangência nacional e por estar digitalizado e disponível no site do próprio jornal, possibilitando a consulta pela internet.

Como meio de disseminação das informações defendidas por grupos dominantes, o jornal serve de formador de opinião e de interlocutor destes grupos com a sociedade a partir da circulação de notícias envolvendo as várias áreas sociais como: política, economia, educação, cultura, comportamento, entre outros. Pela sua disponibilidade de acesso, foram analisadas as notícias vinculadas/relacionadas à mudança no processo educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O portal da Capes também foi consultado para a elaboração da pesquisa. Neste, as buscas foram direcionadas a partir dos seguintes termos: educação profissionalizante, neoliberalismo, educação. Inúmeros títulos referentes às palavras apareceram, então foram feitos vários outros filtros até chegar aos textos mais importantes e pertinentes para a leitura e avaliação dos conteúdos.

A dissertação é constituída de três capítulos. O primeiro capítulo - *Hegemonia, estado e educação*, aborda o conceito de hegemonia como base para compreender como que as ideias neoliberais se articulam e se estruturam em uma sociedade capitalista e como que se entremeia com a educação, a questão da Teoria do Capital Humano e a necessidade de estruturação do indivíduo pela educação para atender ao mercado de trabalho.

O segundo capítulo - *Antecedentes da lei de diretrizes e bases de 1996*, analisa os caminhos percorridos pela sociedade civil, políticos, empresários industriais e docentes na discussão, elaboração e aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desde o final da década de 1980 até a sua aprovação em dezembro de 1996. Analisamos o modo como o neoliberalismo se estruturou no país e como, este, interfere nas discussões relacionadas à educação, através de conferências como a de Jomtien, na Tailândia e as diretrizes que são apontadas para a educação brasileira a partir de então. Apresenta os caminhos, as discussões e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, os interesses políticos e privados e os grupos sociais envolvidos.

O terceiro capítulo- *A Educação Profissionalizante* discute a concepção de educação a partir do pensamento de Antônio Gramsci atrelando-o à importância da

educação profissionalizante, os interesses das classes dominantes relacionadas ao ensino técnico como formação de força de trabalho para atender às demandas do meio industrial. Analisamos a partir da leitura do capítulo na LDB de 1996 referente à educação profissionalizante como que são apresentadas as instruções para a formação do indivíduo. E apontamos a influência da imprensa, tendo o Jornal Folha de S. Paulo como suporte para discutir o que os empresários e políticos cobram do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) como reformas educacionais direcionadas ao ensino profissionalizante.

CAPÍTULO 1 - HEGEMONIA, ESTADO, EDUCAÇÃO

Antes de abordarmos a educação e a novaeducacionais implementadas no Brasil na década de 1990 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, é preciso esclarecer alguns conceitos importantes para que tais mudanças ocorram. O primeiro conceito a ser esclarecido é o de hegemonia e como que este se articulando com as ideias neoliberais conseguiu apoio junto aos grupos econômicos nacionais e políticos interferir nas ações do Estado direcionadas às reformas educacionais.

Além da hegemonia das políticas neoliberais e da interferência do Estado temos as agências financiadoras como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) defendendo a Teoria do Capital Humano (TCH). A formação educacional do indivíduo passa a ser direcionada para a formação para atender ao mercado de trabalho.

Em consonância à essa hegemonia, agências financiadoras e a Teoria do Capital Humano, as ideias neoliberais se intensificam após graves processos de crise econômica nos países vizinhos interferindo em nossa sociedade e favorecendo que tais ideias se oponham e comecem a defender a mínima interferência do Estado na economia, ao responsabilizá-lo pelas crises enfrentadas.

Setores do empresariado industrial representando setores da sociedade civil se articulam e contando com apoio das agências financiadoras influenciam nos rumos da discussão, elaboração e aprovação de leis para a educação no país. Sendo a educação pensada como a responsável pela formação de força de trabalho para atender ao mercado, os empresários cobram que as leis sejam direcionadas para a formação de indivíduos aptos ao trabalho nas várias áreas da economia.

A partir de tais interesses articulados entre sociedade civil e política, a esfera educacional passa a ser um campo de embates, tendo o Estado como o responsável pelas diretrizes que favorecerá e norteará o desenvolvimento econômico segundo a lógica dos defensores das ideias neoliberais.

1.1 - Hegemonia e educação, sob o capitalismo

Os grupos políticos se articulam na sociedade civil como grupos que direcionam suas políticas públicas, em um imbricado de interesses, buscando por meio da hegemonia formas de se estabelecerem e então implementarem leis que alcancem seus interesses e dos outros grupos que os apóiam, como o empresariado. Em se tratando do termo hegemonia, ela é definida entre tantas outras definições como a capacidade de guiar, conduzir, governar, “implica poder-direção ou dominação-consenso. Assim é que aparecem, permanecem e se estratificam estes dois elementos encontrados desde o início, diversificados em vários outros sinônimos”. (JESUS, 1989, p. 32). Como palavra de origem grega, a hegemonia tem seu espaço e se perpetua no poder dentro da sociedade.

O termo hegemonia, tanto em Jesus (1989) como em Liguori (2007), segue a linha ao encontro com o que Antonio Gramsci defende como poder do Estado em suas ações de determinações políticas, econômica, social, cultural. O poder hegemônico se estrutura ao articular-se com os interesses de determinados grupos sociais, como a burguesia e, imbricado capilarmente em toda a sociedade, a hegemonia resulta de uma interrelação entre economia, organização política, aspectos sociais, orientações de cunho ideológicos e culturais. (JESUS, 1989).

A partir de um emaranhado de relações e interesses articulados pelos grupos hegemônicos, a esfera educacional também é integrada ao conceito de hegemonia, desde o momento em que determinados grupos dominantes no interior da sociedade civil vêm na educação o caminho para que consigam impor, através de seu poder econômico, político, social, a representação de sociedade por eles defendida. A hegemonia, segundo Apple

[...] está, na realidade, vinculada ao Estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes “buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem domínio”. Como parte do estado, a educação, portanto deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo. (APPLE, 1989, p. 43).

Como exemplo de classe dominante interessada no poder hegemônico do Estado destacamos uma parte do empresariado que detentora do poder econômico se une ao Estado detentor do poder político, haja vista que é a instituição definidora das regras que serão colocadas em prática, tendo a função de articuladora das ideias, de propostas e de leis, que em momentos distintos são criadas para atender aos grupos de interesses dominantes de indivíduos que se organizam pela política. Mas, ele, o Estado, também pode ser definido como regulador da qualidade de vida dos indivíduos, de fiscalizador do que deve ser capaz de reduzir as desigualdades sociais a partir de suas políticas públicas em uma sociedade heterogênea.

Mendonça (2014) nos apresenta a discussão a respeito do que representa o termo Estado para Marx e Gramsci. Primeiro, em Marx, o Estado é considerado como uma instituição a serviço da burguesia e é representado em dois níveis: o da infraestrutura e o da superestrutura. A infraestrutura seria entendida como “o espaço da produção e organização dos homens” na sociedade e a superestrutura como “correspondente tanto ao domínio do Estado propriamente dito, quanto à ideologia e suas formas de representação”. (MENDONÇA, 2014, p. 31).

A concepção de Estado ganha uma nova vertente que Mendonça (2014) chama de Estado ampliado em Gramsci e o define como capacidade de “representar uma expressão universal de toda a sociedade, incorporando até mesmo as demandas e interesses dos grupos subalternos, mesmo que extirpado sua lógica própria”. (MENDONÇA, 2014, p. 34). Dando continuidade à discussão do conceito de Estado e como o mesmo se organiza, a autora aponta também que Gramsci ao invés de defender a superestrutura e infraestrutura proposta por Marx aponta para os termos de sociedade política – Estado que desempenha o papel de administrador, de organizador dos grupos que se enfrentam e, sociedade civil - grupos privados, local de disputas que englobam partidos, imprensa, igrejas, escolas.

Martins (2000) apresenta conceitos acerca da sociedade civil e sociedade política já apresentados em Gramsci e afirma que essas se organizam em:

Sociedade civil compõem-se de aparelhos, estruturas sociais que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia

cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade. (...) A sociedade política, por sua vez, é uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa nos aparelhos e atividades coercitivos do Estado, visando adequar as massas à ideologia dominante, sua economia e modo de produção (MARTINS, 2000, p. 9).

Consequente à organização política e civil em Gramsci, é discutida a questão do intelectual orgânico, caracterizado por Mendonça (2014) como o organizador da vontade coletiva. Ele que tem a função de articulador social capaz de defender os interesses de seus grupos que são afetados pelos processos de opressão impostos pelos demais grupos de poder econômico na sociedade.

Tanto Jesus (1989) como Vivar y Soler (2015) apresentam tipos diferentes de intelectuais orgânicos e as classes às quais se identificam, podendo ser o intelectual orgânico tradicional com inclinação aos interesses da classe dominante e o revolucionário com inclinação aos interesses do proletariado. Perante tais fatos Jesus (1989) complementa que como a função do intelectual tradicional é o de representar os interesses capitalistas. Pode-se considerar, então, que parte do empresariado se caracterizam como intelectuais orgânicos a partir do momento que criam condições favoráveis para o aumento da hegemonia capitalista.

Nesta sociedade articulada entre política e civil, a forma encontrada pelos grupos para alcançar a sua hegemonia é também por meio da formação de opinião, como livros, imprensa, jornais e/ou outras formas de comunicação, passando pelo campo religioso, cultural - como cinema e teatro, pela educação - através das escolas, universidades, colégios, tanto públicos como privados.

Destacamos, então, os interesses de setores da burguesia no processo educacional e a necessidade de fazer gerir ações por meio do Estado para a implementação de leis educacionais. O Estado, enquanto administrador de confrontos entre grupos de interesses divergentes e a educação representada pela sociedade civil através da escola, coexistem por meio de um processo dicotômico pois, ao mesmo tempo os grupos dominantes cobram um Estado forte, capaz de colocar as leis em prática, de direcionar, de governar. Entretanto, defendem que tais políticas não afetem os seus interesses. São grupos distintos, mas que defendem a educação enquanto forma de acesso da população à instrução e qualificação para

atenderem ao mercado de trabalho. Cada grupo ao defender suas bandeiras, se organizam para que seus interesses estejam em articulação com o Estado. Ou seja, é o Estado mínimo nas áreas sociais e interventor na organização pró capital.

Identificamos dois grupos: os grupos privados que defendem uma educação sem a interferência do Estado, mas que desejam o financiamento público, assim além da formação para o mercado, que pode ser uma dissimulação, o que a burguesia quer é se apropriar do dinheiro público, o qual nas áreas sociais, educação e saúde, apresentem garantias muito atraentes; e os que defendem a escola pública, como professores por exemplo Demerval Saviani¹, políticos como Florestan Fernandes² e outros que almejam e cobram uma formação de qualidade e gratuita que seja capaz de promover a emancipação e autonomia aos indivíduos

A educação, segundo Jesus (1989), em Gramsci, é articulada pelo homem e por seus interesses para manter ou modificar a sociedade na qual se vive. O campo educacional é local de disputas e de interesses dos grupos dominantes que defendem sua ideologia³ e por isso “não existe uma educação neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos (...)” (JESUS, 1989, p. 43), mas sim um processo educativo “utilizado pelas classes fundamentais, isto é, a dos dominantes e dominados” (JESUS, 1989, p. 43).

Ao estabelecermos definições dos termos dominantes e dominados, no qual os dominados representam a parcela da sociedade que é guiada, conduzida por grupos que agem a partir de consensos que controlam o poder político e econômico, e de dominantes aquelas que desempenham o oposto aos dominados. Em se tratando da educação, a hegemonia do dominante é fortalecida pelas leis que

¹ Filósofo e pedagogo brasileiro; representante dos professores no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

² Fernandes, Florestan (1920-1995). Sociólogo formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP) em 1944. Autor de vários livros clássicos da sociologia como “Mudanças sociais no Brasil”. Foi influenciado pelos principais sociólogos e filósofos como August Comte, Émile Durkheim, Herbert Spencer, os marxistas: Antonio Gramsci, Karl Marx, Vladimir Lênin. Defensor das causas sociais e da escola pública. Na década de 1950 apresentou uma pesquisa na qual desmistificou a tese da inexistência de racismo e discriminação do negro no país. Combateu a Ditadura Militar (1964-1985). Lecionou na Universidade de Colúmbia e Toronto até 1972. Retornou ao Brasil e se filiou ao Partido dos Trabalhadores em 1986, no mesmo ano foi eleito deputado Federal. Participou do processo de elaboração, discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entre os anos de 1989 e 1995, foi colunista do jornal Folha de S. Paulo. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernandes-florestan>.

³ O termo ideologia tem vários significados e em sentido mais amplo pode ser entendida como algo ideal dentro das esferas políticas, morais e sociais.

sustentam a sociedade, à medida que exclui do dominado o acesso ao que é considerado como bem comum. Neste antagonismo de classes,

[...] as ideias dominantes são as ideias da classe dirigente, a educação funcionado, neste caso, como reprodutora de ideologia ou reforço da dominação. O trabalho, porém, de ocultar e dissimular as contradições existentes entre as classes enfrenta o problema da educação, mesmo a da classe dominante, poder possibilitar ao dominado a consciência das contradições, primeiro passo para a contra-hegemonia. (JESUS, 1989, p.44).

Em certas concepções do marxismo⁴, o combate à hegemonia se dá a partir do momento em que os dominados passam a perceber a sua importância, juntos se unem em oposição aos dominantes na contra-hegemonia. Entretanto, os agentes contra hegemônicos, os dominados, a parcela não pertencente à classe dominante, para que sejam capazes de combater a hegemonia da classe dominante, enfrentam as exclusões cada vez mais crescentes.

1.2 – A hegemonia do neoliberalismo

O neoliberalismo apresenta-se como uma doutrina política econômica que desenvolvida a partir da década de 1970, propondo uma nova forma de organização administrativa do Estado na sociedade a partir de uma política de controle econômico, por meio da redução dos gastos públicos e de um Estado mínimo. Esta política de redução dos gastos públicos pode ser chamada de reestruturação político-econômica. Para Harvey (2008), a política neoliberal

[...] propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado

⁴ Entende-se como marxismo o conjunto de análises da sociedade e da economia, elaboradas no século XIX, pelos seguidores de Karl Marx e Friedrich Engels e que se seguem no século XX e XXI, como pensamento pertinente e imprescindível para entendimento da sociedade na qual estamos inseridos. O que segundo Mendonça (2014) se difere do termo marxiano que representa os conceitos escritos deixados por Marx.

tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. (HARVEY, 2008, p. 12).

Em consequência de um Estado mínimo, com pouca capacidade de interferência na economia, - e que na prática não funciona bem assim, haja vista que ao menor impacto econômico este acaba agindo para intervir -, as políticas públicas nos países em que imperam tais características sofrem com as drásticas medidas, principalmente as determinadas pelos consultores neoliberais que cobram menor distribuição dos recursos financeiros para a saúde, infraestrutura, educação, segurança.

Segundo Teodoro (2011), os teóricos do neoliberalismo vêm com desprezo o processo democrático de alguns países e o considera como “um luxo somente possível para as sociedades ricas, com uma vasta classe média capaz de garantir a estabilidade política (TEODORO, 2011, p. 63). Esses mesmos teóricos, afirma Teodoro (2011), “preferem formas de governo conduzidas por elites e tecnocratas, baseadas em executivos fortes e em instituições autônomas de decisão democrática dos parlamentares, como o banco central e as instituições reguladoras”. (TEODORO, 2011, p. 63). Ou seja, tais afirmações apontam para o fortalecimento das interferências econômicas em países com economias mais frágeis.

As interferências direcionadas às economias dos países endividados ganharam força a partir da década de 1970, quando se exauriu o chamado Estado de Bem-Estar Social por meio de privatizações e desregulamentação de mercado. O termo remete, ainda, às medidas de cortes keynesiano adotadas por países europeus após a II Guerra Mundial. A denominação de Estado de Bem-Estar Social tem sua origem no final da década de 1930, nos Estados Unidos da América, quando o presidente Franklin Delano Roosevelt implementa medidas econômicas para mediar e reestruturar a sociedade que fora desestruturada economicamente em decorrência da Grande Depressão⁵.

Como medidas para tentar sanar a crise econômica foram direcionados investimentos para a área de infraestrutura através de construções de obras públicas, investimentos na área social por meio de aumento de salários,

⁵ A Grande Depressão caracterizou-se pela grave crise de investimentos financeiros na Bolsa de Valores americana que entrou em colapso em 1929 provocando a queda no crescimento econômico americano e o endividamento da população.

indenizações, pensões aos mais velhos, linhas de crédito a baixo custo com intuito de impulsionar a economia e retirar o país da crise⁶. As medidas foram severamente criticadas pelos os que se opunham⁷ às medidas intervencionistas do Estado e em conjunto com economistas defensores das ideias e da doutrina econômica de Adam Smith⁸ se organizaram em uma reunião com Hayek⁹, para em conjunto decidirem como se posicionariam contra o governo de Roosevelt e suas medidas estabelecidas.

Em oposição ao modelo econômico keynesiano de interferência do Estado na economia, os liberais e seguidores de Smith afirmavam e defendiam o liberalismo econômico para reestruturação econômica com o retorno da mínima presença estatal na economia. Esse processo se fortaleceu no início da década de 1970, quando em 1973, o mundo sofreu as consequências da crise do petróleo devido ao aumento do valor no preço do barril e da diminuição da produção proposta pelos grandes produtores e membros da OPEP¹⁰, e foi a partir desta crise que o historiador Perry Anderson (1995) afirma ser o momento em que as ideias neoliberais começaram a ganhar terreno entre os economistas de matriz liberal.

Os Estados Unidos, por meio de sua política de Estado interventor, investiam tanto em seu mercado interno para atender às necessidades de sua própria economia como em outras nações através de instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI)¹¹ e o Banco Mundial¹² que foram criados com

⁶ As medidas implementadas por Roosevelt foram inspiradas na teoria econômica do inglês John Mayard Keynes. Sua teoria, conhecida como keynesianismo, defende a intervenção do Estado na economia como forma necessária para impulsioná-la quando se encontra em crise.

⁷ Os principais opositores às políticas estatais são: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polayi. Ver: Anderson, 1995, p.10

⁸ Adam Smith, economista escocês, é considerado o pai da economia moderna ao defender o liberalismo, termo que surgiu no século XVIII e que propõe a mínima interferência do Estado na economia. Sua teoria se opôs ao mercantilismo, que defendia o oposto, ou seja, o controle do Estado na economia.

⁹ Friedrich Hayek, economista e filósofo austríaco. É considerado como o fundador do neoliberalismo. Suas ideias em relação à mínima interferência do Estado na economia lhe rendeu o prêmio Nobel de economia em 1947 pela autoria do livro “O Caminho da Servidão”.

¹⁰ OPEP – organização dos países exportadores de petróleo. (Arábia Saudita, Kuwait, Irã, Iraque, Venezuela).

¹¹ O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em 1945, durante uma reunião em Washington, com a presença dos principais países capitalistas, com o objetivo de ajudá-los economicamente após o término da Segunda Guerra Mundial.

¹² Banco Mundial também foi criado na mesma reunião com objetivo de ajudar financeiramente estruturalmente como saneamento básico e infraestrutura os países necessitados.

intenção de socorrerem e reorganizarem a economia mundial no período do pós Segunda Guerra Mundial. Essas instituições financeiras exerceram direta interferência na economia de vários países, seja na Europa ou na América Latina investiam no setor primário extração de mineral, de matérias primas, de petróleo para atender às indústrias, e no setor secundário por meio de geração de energia, indústrias automobilísticas, telecomunicações, investindo nos setores de base da economia.

Segundo Harvey (2005), o FMI e o Banco Mundial já se destacavam no cenário econômico mundial devido aos empréstimos que ofereciam aos países que enfrentavam necessidades econômicas, entretanto, ganharam visibilidade e destaque a partir da então crise do petróleo de 1973 que acabou por desestruturar ainda mais a economia mundial. Ao afetar diretamente os países capitalistas, principalmente os em desenvolvimento, esses cobraram do governo americano maior liberdade para seus investimentos em áreas afetadas pela crise e, então em conjunto com o

[...] governo norte-americano começou a promover e apoiar ativamente essa estratégia no nível global na década de 1970. Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York". (HARVEY, 2005, p. 37).

A partir de então, essas instituições financeiras se firmaram como grandes defensoras das ideias liberais, da mínima interferência do Estado na economia e reforçaram ainda mais a dependência dos países endividados e em desenvolvimento, que sempre recorriam aos empréstimos em momentos de crise. E com isso, como afirma Harvey:

O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do "fundamentalismo do livre mercado" e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implantar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexível e privatização (HARVEY, 2005, p. 38).

As práticas dessas instituições representam um jogo econômico de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que se apresentam como os credores dispostos a ajudar os endividados prontamente, cobram além de juros altos a contrapartida liberal do país em questão com o engessamento de sua economia e de práticas

políticas, haja vista que devem reformular o seu próprio sistema de administração interno para encaixarem-se na planilha proposta por tais instituições.

Anderson (1995) nos apresenta o que os pensadores neoliberais indicavam como responsáveis pelo déficit orçamentário e qual a saída para a reestruturação da economia nos países endividados que recorriam aos préstimos dos bancos. Segundo os economistas dois pontos fundamentais enfraqueciam economicamente o Estado, sendo o

[...] poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Identificados os ‘inimigos’ da economia e do desenvolvimento econômico do mercado, o próximo passo é favorecer o fortalecimento do Estado para que consiga desestruturar e/ou romper com os sindicatos e os movimentos sociais. Decorrente de tais processos esses Estados inserem-se na agenda econômica imposta pelas instituições financeiras que agem diretamente na estrutura da economia e que exigem medidas e cortes pontuais nos gastos públicos por meio de aprovação de reformas sociais, contenções de despesas públicas, diminuição de salários dos trabalhadores, reformas trabalhistas e educacionais. Consequentemente, tais medidas afetam diretamente aos mais pobres e marginalizados da sociedade. Portanto, o Estado é necessário às políticas neoliberais, sendo o termo Estado “mínimo mera encenação.

No contexto histórico de tentativas de colocar em prática as medidas defendidas pelos economistas neoliberais, o Chile, na América Latina, destaca-se como o laboratório e/ou incubadora, também chamado de “experiência piloto” (ANDERSON, 2003, p. 18) para que pudessem ser ‘testadas’ as ideias defendidas pelos economistas liberais e depois fossem lançadas a outros países do mesmo continente. Após o golpe militar que derrubou o governo de Salvador Allende, em 1973, no Brasil, as ideias neoliberais se estruturaram e tomaram forma com os economistas que estudaram em Chicago e Harvard e delas trouxeram seus modelos econômicos para implantá-los com o apoio das elites políticas locais.

Bianchetti (1999) afirma que as interferências neoliberais requerem espaços de ação nas sociedades em que agem, para isso, não devem ser meramente interferências de cima para baixo, de um país desenvolvido a um país em desenvolvimento, mas sim através de alianças entre os agentes neoliberais e os grupos políticos locais que compactuam com os mesmos objetivos. Ou seja,

[...] esta situação não pode ser interpretada de maneira linear e mecânica ou como determinação absoluta, pois o fato de as sociedades periféricas pertencerem a um sistema capitalista mundial as coloca em situação de receber as influências das estratégias políticas dominantes dos países centrais. (BIANCHETTI, p.41, 1999).

No caso chileno, as elites locais em parceria com os agentes neoliberais se uniram e articularam a retirada do poder o presidente eleito democraticamente, Salvador Allende¹³, que defendia ações diretas para melhorar a área social. Sua bandeira política incomodou os grupos abastados ao propor melhor redistribuição de renda aos mais pobres. Os investidores internacionais em apoio aos militares chilenos articularam, interferiram e tomaram o poder, passando-o para o general Augusto Pinochet, que contando com o apoio das corporações militares norte-americanas reprimiram violentamente os movimentos sociais, desmontaram as organizações populares. (HARVEY, 2005).

Vastos setores da população se revoltou e contando com o apoio de políticos opositores a tais interferências, promoveram várias manifestações e exigiram que seus direitos fossem retomados, entretanto, o governo truculento de Pinochet¹⁴ deixou marcas profundas ao perseguir, prender e assassinar os opositores ao seu governo. A área social sofreu com o descaso público, aumentando a desigualdade entre ricos e pobres.

Em se tratando da economia, as medidas colocadas em prática, logo no início de governo, refletiram a cartilha que os neoliberais indicaram a Pinochet que

¹³ Salvador Guillermo Allende Gossens (1908-1973). Médico e político marxista foi o primeiro presidente socialista, eleito democraticamente, no Chile. As políticas econômicas de seu governo não agradaram aos investidores estrangeiros, principalmente, os norte-americanos que contando com o apoio dos militares e liderados pelo general August Pinochet, o retiraram do governo chileno e iniciaram a ditadura militar que durou até 1990. Ver mais em: Ebiografia. https://www.ebiografia.com/salvador_allende/.

¹⁴ Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006). Militar, governou o Chile de 1973 ate 1990. Seu governo se caracterizou pela tortura, perseguição e morte aos opositores. https://www.ebiografia.com/augusto_pinochet/

“começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos” (ANDERSON, 1995, p. 19).

Dada as mudanças na economia suplantada pela “cartilha neoliberal” as transformações alcançam várias esferas da sociedade e apontam para o poder hegemônico exercido pelo neoliberalismo, que age como regulador das reformas e ao mesmo tempo articulador para que tais mudanças se tornem necessárias para o cotidiano da população.

Perante as ideias de que as sociedades estão em crise e precisam seguir as medidas defendidas pelos neoliberais como forma de reestruturação econômica, Silva (2012) aponta como o capitalismo vive de crises e com isso é necessário compreender que o que existe nada mais é do que:

[...] Uma temporalidade circular, em que nos debatemos em vão, do lado de dentro de uma história que chegou ao fim. Por mais atuais que possam ser, as crises do capitalismo estão em curso, pelo menos, desde a época em que Marx, na segunda metade do século XIX, descobriu o que é capitalismo. Em grande medida, o modo de produção capitalista, esta forma de racionalidade econômica, encontra sua especificidade no fato de que vive de suas crises. E isso porque é, talvez, a invenção humana dotada de maior poder de regeneração de que se tem ideia. (SILVA, 2012, p. 374).

Mas, as ideias neoliberais são apresentadas como as “salvadoras” para os países em crise econômica. E, conseqüentemente, inicia-se o processo de desconstrução política e econômica de algumas instituições consideradas como ponto-chave dos gastos e da crise gerada. Os sindicatos são duramente criticados e apontados como ineficientes e desnecessários pelo modo que em nada defendem seus filiados; os movimentos sociais são desmoralizados; a saúde pública perde investimentos e passa a ser considerada como um ralo por onde escoam os investimentos públicos devido à má gerência. O processo educacional de ensino também é afetado devido à falta de recursos financeiros que vão sendo a cada dia mais enxugados por meio de um processo de sucateamento da educação pública.

Os neoliberais e os políticos que defendem suas medidas de contenção do Estado afirmam que tudo faz parte má gestão pública. É a partir de então que uma brecha se abre para os supostos técnicos, os especialistas, as agências financiadoras, que irão apontar qual a saída para tais situações descritas. Tudo isso

apresentadas como medidas racionalizantes, apolíticas e objetivas, em conluiou com a burguesia interna que ganha muito com tais medidas.

Vale ressaltar que Netto (1995) aponta o balanço, feito por Anderson (1995), do neoliberalismo deixando claro que tais políticas não alcançaram sucesso efetivo nas nações que as seguem. A desigualdade social é muito maior do que antes da implementação da cartilha, o que demonstra que é uma política articulada para atender aos mais influentes, sem interesses na maioria e as condições em que se encontram. (NETTO, 1995).

A estratégia de hegemonia neoliberal parte da necessidade do convencimento de um Estado mínimo favorecendo assim o espaço para que as instituições privadas sejam elas na área da saúde, da segurança ou na educação, saiam lucrando com as medidas implementadas, ou seja, atende ao mercado privado. É dado, então, o início ao processo de convencimento popular, de desconstrução e de crítica às instituições que estão ao passo de serem desmanteladas.

Como forma de reafirmação das ideias neoliberais aos países em desenvolvimento foi criado o “Consenso de Washington” em 1989¹⁵, quando na ocasião foram discutidas e estabelecidas os principais pontos de atuação para política neoliberal nas economias dos países “que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais” (SILVA, 2005), sendo, então, estabelecidos critérios para que ocorressem os empréstimos, diante disso os países precisavam seguir os requisitos exigidos e se não seguissem a cartilha teriam “ajuda” econômica cancelada. Gentili (1998) enumera os principais tipos de medidas políticas e econômicas estabelecidos pelo Consenso de Washington:

Disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. (GENTILI, 1998 apud PORTELLA FILHO, 1994, P.14).

¹⁵ Consenso de Washington em 1989 reuniu na mesma cidade a elite financeira e política para decidirem quais medidas deveriam ser estabelecidas como garantias para efetuarem os empréstimos aos países credores, ou seja, foi uma cartilha neoliberal de orientações econômicas.

As medidas discutidas e estabelecidas a partir do Consenso de Washington não ficaram restritas somente ao campo econômico e político, mas também afetaram a educação ao interferirem na desconstrução da sua qualidade de serviço. As instituições como o FMI e Banco Mundial a partir de um “novo senso comum tecnocrático (...) penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar” (Gentili, 1998, p.16).

As orientações neoliberais articuladas com as políticas educacionais se estruturaram e tomaram forma, na década de 1990, em toda a América Latina e, em destaque, no Brasil que será tratado mais à frente. Segundo Frigotto (1996),

[...] o Banco Mundial constituiu-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. (FRIGOTTO, 1996, p. 89).

1.3 – Neoliberalismo, educação e Teoria do Capital Humano (TCH)

Os caminhos pelos quais o processo neoliberal se articula, nas políticas direcionadas à educação aponta para a ineficiência do Estado ao afirmar que o investimento quantitativo não garante crescimento qualitativo tendo como negativa a universalização da educação, que não oferece a qualidade necessária para a sociedade.

O pensamento neoliberal, ao afastar o Estado como fiscalizador da educação, articula seu discurso para o convencimento de que o mesmo não é importante educacionalmente, é apenas um gestor. Quem tem que assumir as rédeas da formação é o próprio indivíduo, que deve buscar se especializar, ver qual a área de mercado que mais necessita de força de trabalho e nela tentar se encaixar. O Estado enquanto o “grande protetor”, o “guia”, enfraquece e abre espaço para o mercado investidor em escolas capazes de oferecer uma melhor formação do que a

educação sob a gerência do Estado. Seria o que Gentili (1998) chama de uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998, p.17).

O que o neoliberalismo pretende afirmar é que o Estado é incapaz de administrar as suas políticas sociais, concluindo que a crise educacional é resultante da burocratização estatal, sendo necessário então desburocratizar a educação. O fracasso educacional é resultante da má administração estatal segundo afirmação dos neoliberais e a saída proposta pelos mesmos não é de mais investimentos na área e sim a necessidade de reestruturação passando-a da esfera política para a esfera de mercado, “negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Silva (1996) apresenta seis pontos ligados diretamente à interferência das ideias neoliberais nas sociedades e como que elas enfraquecem a importância social do Estado, principalmente na educação. São pontos que compõem a base estrutural da sociedade e por onde as mudanças devem ocorrer.

[...] (1) deslocamento das causas – o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficientes de recursos; (2) culpabilização das vítimas – a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e pobres; (3) despolitização e naturalização do social – (...); (4) demonização do público e santificação do privado- o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e eficiente e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; (5) apagamento da memória e da história – a tendência a reprimir e a silenciar as raízes históricas – as histórias de subjugação e resistência – da presente situação; (6) recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado. (SILVA, 1996, p. 168)

Esses apontamentos acerca dos pontos que devem ser desconsiderados para que as ideias neoliberais entrem em vigor, refletem o que os entraves que devem ser “superados”, reestruturando assim a área econômica, social, administrativa. Tais argumentos fortaleceram-se a partir do Consenso de Washington, quando as condições para que ocorressem os empréstimos econômicos tornaram-se moeda de troca aos países credores.

Os credores exigiam também a desburocratização do Estado e a ele atribuíam que o gasto exagerado para manter a população emperrava o seu desenvolvimento econômico. Segundo Gentili (1998), ainda aproveitaram para desqualificar os sindicatos e apontar, mais uma vez, que era os culpados por formarem um coletivo preguiçoso e sempre dependente do Estado:

Os Estados e sindicatos criaram uma falsa expectativa em relação à necessidade de criação de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Perdendo-se o componente cultural que dá sustento à competição e ao êxito ou fracasso fundados em critérios meritocráticos, perde-se, -dizem eles- a ética individualista que reconhece o valor o esforço, da tarefa árdua e constante, do amor ao dinheiro e ao progresso material, a admiração aos vencedores, a satisfação espiritual e material de ser um vencedor na vida, etc. As sociedades latino-americanas não cultivaram, aparentemente, esse tipo de princípios éticos. Seu preguiçoso coletivismo não lhes permitiu reconhecer o valor da cultura do trabalho; atitude essa que terminou por delegar, num Estado falsamente paternalista, a solução dos principais problemas que afligem a vida diária. (GENTILI, 1998, p. 21).

Pela justificativa neoliberal e das instituições financeiras, o Estado deve ser mínimo em sua interferência na economia até o ponto que estes não consigam mais alcançar os lucros almejados pela sua política econômica, então recuam e buscam socorro nas políticas do Estado. Entretanto, enquanto estão obtendo êxito, eles reforçam a necessidade de um Estado mínimo, capaz de desempenhar somente o papel de gestor, cada vez menos presente nas esferas econômicas e sociais, passando uma falsa imagem limitante de que somente o Estado não é capaz de oferecer as oportunidades e que o indivíduo é livre em suas escolhas e deve sempre ter iniciativas.

Retomando as questões que enfraquecem a educação, os neoliberais apontam que as estratégias para salvar “o mundo educacional” será pela mercantilização da educação através de reformas indicadas pelas instituições financiadoras de qual a melhor forma de investir o dinheiro pedido em empréstimo. Palavras de ordem como qualidade total, competitividade reforçam o quadro pelo qual se discute a educação.

Os grupos de interesses, como parte do empresariado e de políticos se alinham poder de convencimento das políticas econômicas neoliberais seguem suas orientações à risca. Seu poder de articulação se desenvolve de tal forma, que

convence a população de que as oportunidades estão por todo o lado, é só querer e ter capacidade de buscar o que almeja. Segundo Silva (2011), no campo educacional:

[...] dizem-nos: “a igualdade de oportunidades está aí, garantida; se você não teve sucesso é porque não estudou, ou, se estudou, não foi o suficiente, ou, se já foi muito, não foi o era útil”. É assim que a individualização neoliberal assume o caráter duplo de estratégia de “desresponsabilização” por parte do Estado e da sociedade e de culpabilização do indivíduo. Nos tempos do neocapitalismo, não podemos não ser livres: mais que um direito a liberdade tornou-se um dever”. (SILVA, 2102, p.383)

Os pressupostos neoliberais, que buscam responsabilizar o indivíduo pelas suas escolhas e culpá-lo pelas suas derrotas, retiram do Estado a responsabilidade, enquanto instituição capaz de promover o bem a todos os seus. Então, entra em cena a educação para atender os interesses dos empresários, dos investidores, os assim denominado por Frigotto de “homens de negócio”.

Em consonância com as ideias neoliberais para a educação destacamos a Teoria de Capital Humano (TCH)¹⁶, formulada na década de 1960 pelo economista norte-americano Theodoro Schultz, professor na Universidade de Chicago. Esta teoria traz como representação a importância da escola para atender aos fundamentos da lógica do mercado, sendo ela a parceira e/ou sustentação como forma de atender à formação de “recursos humanos” para a estrutura de produção voltada ao mercado de trabalho (BIANCHETTI, 1999).

Essa teoria se caracteriza por direcionar o tipo de formação que o indivíduo receberá na escola para atender diretamente à demanda do mercado de trabalho, ou seja, uma formação utilitarista. No que tange ao papel desempenhado pela escola por meio da teoria, Apple (1989) aponta que:

[...] em geral, a teoria do capital humano afirma que as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e de mobilidade. As escolas maximizam a distribuição do conhecimento técnico e administrativo entre a população. Na medida em que os estudantes aprendem esse

¹⁶ Teoria do Capital Humano, foi desenvolvida pelo professor de economia na Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz, na década de 1960. Ver: Monteiro, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. In: <https://www.revistas.ufg.br/reoeste/article/view/41412>.

conhecimento, eles podem “investir” suas especialidades e capacidades adquiridas para ascender melhores ocupações (APPLE, 1989, p. 59).

A Teoria do Capital Humano, propalada a partir da década de 1970 pelos economistas norte-americanos, tomou forma no Brasil, na década de 1990, quando influenciadas pelas ideias neoliberais das agências econômicas, foram articuladas medidas educacionais capazes de atender o mercado de trabalho ao promoverem, durante a discussão da nova LDB, formas de transformar a educação para o trabalho, mudando assim a forma de como a educação concebia o aluno. Uma educação capaz de levar o aluno a se adequar às mudanças tecnológicas que o mundo estava vivenciando.

A discussão em torno da formação está atrelada a três pontos que se complementam: a *educação*, a formação de força de trabalho e o mercado de trabalho. Aos poucos, a partir do convencimento da importância da educação como saída para uma melhor condição econômica está atrelada à formação educacional, cabendo à família e ao próprio aluno buscar condições que favoreçam a sua independência enquanto ser livre, em uma sociedade neoliberal. Analisando tal afirmação, Silva (2012) afirma que:

[...] a teoria do capital humano nos põe diante de um processo de subjetivação em que o indivíduo se produz por meio de investimento em educação. (...) o indivíduo neoliberal caracteriza-se pelos seguintes traços: proatividade, inventibilidade, flexibilidade e senso de oportunidade (SILVA, 2012, p. 388 apud GADELHA, 2009, p.156).

A Teoria do Capital Humano apresenta oportunidades ao indivíduo de se enquadrar no mercado de trabalho e através dele alcançar melhores condições econômicas, promovendo a mudança de nível social. Palavras como eficiência, funcionalidade, racionalização passam de lemas empresariais para se integrarem ao vocabulário no cotidiano mundo educacional, representando a educação para o mercado de trabalho. Gentili (1998) aponta que:

[...] mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia de emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 1998, p. 89).

Para que a Teoria do Capital Humano alcance os patamares desejados pelos agentes neoliberais e os “homens de negócio”, é necessário que sejam discutidas por meio das políticas educacionais os conceitos como formação, qualificação e competência que se destacam neste processo de educação para o trabalho. Arroyo apresenta que

o trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo o processo humanizador (ARROYO,1998, p. 152).

O trabalho é importante, entretanto é preciso tratar a educação como forma de desenvolver e capacitar o indivíduo para a sua autonomia, instigando nele o desejo de liberdade não no sentido meramente econômico, que também é importante, mas de liberdade de pensamento, de escolhas, de uma vida digna. Não um trabalhador formado pelas escolas para se transformarem em meras máquinas de trabalho.

No processo de atender às mudanças estabelecidas pelos neoliberais para a educação é preciso que ocorram reformas, a sociedade deve se enquadrar ao novo pensamento que vai se fortalecendo e tomando forma. Em se tratando de reformas, Silva apresenta alguns exemplos do processo de redefinição desse vocábulo e o encargo das transformações que trazem consigo.

[...] uma palavra que designava transformações sociais dirigidas à diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades, passa a designar quase que exatamente o seu oposto, ou seja, mudanças nas instituições e nas estruturas orientadas ao reforço de posições de privilégio e desigualdade, de tal forma que somos colocados na posição “indesejável” de sermos contra as “reformas”! Essas palavras redefinidas misturam-se a novas criações – “flexibilidade”, “nova ordem mundial”, “globalização”, “reestruturação”, “desregulamentação” – para compor um quadro no qual os propósitos e as estratégias dos grupos dominantes parecem constituir um destino social não apenas desejável, mas natural e inevitável. (SILVA, 1996, p. 168).

Pelo poder exercido pelas políticas neoliberais a necessidade de rever os discursos, os conceitos são uma constante em um processo de enfrentamento às antigas concepções para incutir no imaginário social as mudanças por eles

consideradas necessárias. Perante tais fatos temos o exemplo claro da palavra reforma, que em outros momentos fora usada para determinar mudanças na estrutura social afetada pelos privilégios de grupos dominantes, agora no contexto do neoliberalismo vem como nova concepção ao ser atrelada a sinônimos de mudanças positivas através da flexibilização, da globalização, da reestruturação. São termos que soam positivamente, como forma de desenvolvimento para a sociedade.

Podemos acrescentar a estas palavras o conceito de qualidade que passa a ser utilizada pelos reformistas neoliberais que pensam a educação e propõem novas medidas para as políticas educacionais dos países que seguem seus pensamentos e “em tempos de crise de expansão e de escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais” (SACRISTÁN, 1996, p. 63).

Esse apelo à qualidade na educação pelo viés neoliberal não propõe investimentos quantitativos mas cobra o qualitativo, que passa a ser um grande engodo, pois o discurso elaborado é o de que sem a qualidade não existe formação adequada do indivíduo. Entretanto, como alcançar qualidade sem investimentos diretos. A partir disso surgem as tentativas de demonstrarem que a falta de qualidade é desencadeada pelo pouco profissionalismo dos professores, culpando-os como os responsáveis pela baixa qualidade na qual se encontra a educação, e em decorrência desses pensamentos defendem então a necessidade de reformas educacionais. Segundo Enguita (1995):

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca de qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais. (Enguita, 1995, p.107)

Sacristán (1996) aponta que quando o que está em jogo são as necessidades de reforma, que atendem, em uma sociedade guiada pelas ideias neoliberais as demandas de mercado, a questão da qualidade em educação, podem aparecer sob a ótica de várias falas:

[...] A título de exemplo, fala-se de reformas quando se quer acomodar o ensino. As demandas de mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade de professores, etc (SACRISTÁN, 1996, p. 51).

As discussões e elaboração de políticas públicas direcionadas para a educação nas últimas décadas, principalmente na década de 1990, inscrevem-se em um pensamento neoliberal para o ambiente de revisão da política educacional brasileira. Considerando a educação como um pilar-mestre da sociedade, quando discutida vários interesses vêm à tona, não sendo isentas de interferências e de imparcialidade. Não existe projeto imparcial em um processo histórico, existem grupos de poder que defendem suas agendas de forma hegemônica para que atendam a seus interesses.

Carvalho (1998) afirma que a política neoliberal, ao agir na esfera educacional, cria a necessidade de formação do indivíduo para atender diretamente à demanda do mercado de trabalho e que a LDB brasileira

[...] busca a qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão –anuncia-se- terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente. (CARVALHO, 1998, p.81).

O passo determinante para a interferência neoliberal na educação ocorre a partir do momento em que os discursos das instituições financeiras apontam para a má gerência do Estado e com isso são revistas as políticas do setor e abrem brechas para que ocorram as reformas educacionais que privilegiam a iniciativa privada se estruture e se torne cada vez mais presente no cotidiano escolar.

O próximo capítulo tratará da questão da educação e o processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na década de 1990, no cenário educacional brasileiro, destacavam-se grupos políticos e a

sociedade civil em articulação com próprio Estado visando a aprovação de reformas na política educacional.

CAPÍTULO 2 – ANTECEDENTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

A década de 1990, no Brasil pode ser definida pela crescente interferência das ideias neoliberais nas questões políticas, econômicas, sociais, educacionais do país, principalmente depois da eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) eleito em 1994. As interferências neoliberais se caracterizaram como uma marca de seu governo.

No início da gestão de FHC, era discutida, na Câmara dos Deputados, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) referente à área educacional culminando com a aprovação da mesma em 1996.

As propostas de reformas, na área educacional, vinham sendo discutidas fortemente desde a década de 1980, após o fim da Ditadura Militar (1964-1985) e a elaboração da nova Constituição foi a oportunidade de discutir novas leis para a educação. Os educadores se organizaram para debaterem em conjunto com setores da sociedade civil e buscaram implementar novas leis para a educação.

Mas, a mudança educacional em curso não estava sozinha, vinha acompanhada de uma grave crise econômica que afetou o Brasil e os países vizinhos como o Chile e a Argentina. Os anos de 1980 foram marcados por uma grave crise econômica nestes países da América Latina devido aos endividamentos anteriores contraídos pelos seus dirigentes e perante o enfraquecimento da economia norte-americana que desencadeou a queda de investimentos congelamento de salários, queda na geração de empregos, insatisfações sociais, aumento da diferença entre pobres e ricos, por essas e outras, a década de 1980 foi chamada pelos economistas como a “década perdida”.

2.1 - Caminhos para a elaboração, discussão e aprovação da LDB.

Após 1984, encerra-se um ciclo político no Brasil, com o fim da Ditadura Militar e que traz mudanças, propostas de alterações em todas as esferas, econômica, política e social. A partir de 1986, o cenário nacional é o dos jogos de interesses das várias esferas da sociedade a partir do momento em que se iniciam as discussões, os debates e embates para a elaboração da nova Constituição Brasileira.

Regina Oliveira (1997) aponta alguns grupos já formados na sociedade civil na década anterior e que participaram das discussões em torno de novos rumos para a educação e formação do cidadão.

No plano educacional, os anos 1980 iniciam-se com a formação de entidades que congregam os educadores: ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), constituído em 1978, e ANDE (Associação Nacional de Educação), criada em 1979. Além disso, formam-se associações, transformadas posteriormente em sindicatos, aglutinando em âmbito nacional professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas em educação. (OLIVEIRA, 1997, p. 817).

A autora também aponta alguns dos principais políticos envolvidos nas discussões e encaminhamentos de novas propostas para a educação como: Otávio Elísio¹⁷, Jorge Hage¹⁸, Florestan Fernandes¹⁹, Ubiratan Aguiar²⁰. O objetivo era

¹⁷ Brito, Otávio Elísio Alves de. Engenheiro e político. Foi membro de várias associações de classe e de conselhos nacionais e estaduais nas áreas de ciência e tecnologia. Trabalhou na década de 1970 para o Banco Mundial (BIRD) nos Estados Unidos, exerceu o cargo de análise e avaliação de projetos industriais. Foi secretário da Educação em Minas Gerais nos governos de Tancredo Neves e Hélio Garcia. Elegeram-se deputado Federal por Minas Gerais entre 1987-1991; 1997. Votou a favor da limitação do direito de propriedade privada, da unicidade sindical, do voto aos 16 anos, da estatização do sistema financeiro, da criação de um fundo de apoio à reforma agrária, do presidencialismo, da legalização do jogo do bicho, do mandato de cinco anos para o presidente José Sarney, entre outras medidas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/otavio-elisio-alves-de-brito>

¹⁸ Sobrinho, Jorge Hage. Formado em direito e administração. Foi coordenador do Instituto de Serviço Público e adjunto da Reitoria da Universidade Federal da Bahia. Consultor da Organização dos Estados Americanos (OEA), acompanhou processos de reforma administrativa na Argentina e Venezuela. Exerceu a comissão de Reforma Administrativa do Ministro da Educação em 1974. Defensor do parlamentarismo em 1987. Foi relator substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Político filiado ao PSDB em 1988; relator do substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 1989. Em 2000, assumiu o cargo de juiz assistente da presidência do Tribunal de Justiça do Distrito

analisarem a proposta enviada pelo professor Demerval Saviani²¹ ao Congresso, intitulada como “contribuição à elaboração da Nova LDB – um início de conversa”, com pontos considerados importantes para a melhoria educacional do país. Em entrevista publicada na revista *Pró-posições* da Unicamp, Saviani (2016) afirma que em seu texto enviado aos congressistas “Pensava em produzir um artigo em que colocaria certas questões, chamaria a atenção para a importância do debate em torno da nova LDB”. (SAVIANI, p. 9, 2016)

O projeto de uma educação sempre esteve pautada nas discussões do empresariado brasileiro, como os representantes da Confederação Nacional da Indústria, dos donos de escolas particulares, dos docentes e políticos para elaborações de propostas que pudessem valorizar e fazer com que o processo educativo evoluísse atendendo aos seus interesses. Na década de 1980, com este anseio de discutir a educação foram feitos diversos congressos como a Conferência Brasileira de Educação (CBE) ocorrida na seguinte ordem: 1980 em São Paulo, 1982 em Belo Horizonte, 1984 em Niterói, 1986 em Goiânia, 1988 em Brasília e 1991 em São Paulo. (OLIVEIRA, 1997).

A reunião de Goiânia se destacou, pois a partir dela foi enviado ao Congresso Nacional Brasileiro um conjunto de propostas apontadas pelos educadores chamada de “Carta de Goiânia” e que foi marcante para movimentos educacionais participantes por influenciar a elaboração da Constituinte Brasileira, em 1988, o que consequentemente, influenciou a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. (OLIVEIRA, 1997).

Destacamos neste processo de elaboração de propostas para a educação a presença do educador Demerval Saviani que em parceria com os demais

Federal. Em 2003, assumiu a Controladoria-Geral da União (CGU). Foi ministro da CGU em 2011. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jorge-hage-sobrinho>

²⁰ Aguiar, Ubiratan Diniz de. Formado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 1963 e 1967. Iniciou sua carreira política em 1966, sendo várias vezes eleito de deputado pelo Ceará. Exerceu o cargo de Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, em 1989. Foi ministro do Tribunal de Contas da União 2001. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ubiratan-diniz-de-aguiar>

²¹ Saviani, Demerval. Filósofo e pedagogo brasileiro; representante dos professores no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

interessados, se articularam e traçaram diretrizes para a educação. Segundo Saviani (2016) “a comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar nos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987” (SAVIANI, p.43, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) resultou de um conjunto de discussões efetuadas na Conferência e ao seu término foi elaborado e organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum foi lançado oficialmente em Brasília, em 05 de abril de 1987, com a Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita acompanhada de um Manifesto no mesmo sentido. Esse fórum se destacou, neste momento, devido à sua importante atuação no processo de elaboração da Constituição Brasileira.

Para Bollmann e Aguiar (2016), a função desempenhada pelo FNDEP no cenário educacional era:

[...] Manter as organizações coesas em torno da luta pela escola pública, reivindicando o financiamento público exclusivo para as instituições públicas de ensino, que, por meio do amplo e profundo questionamento da estrutura capitalista procurava manter vivo o debate ideológico entre o público e o privado na educação brasileira. (BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p. 412).

O FNDEP origina-se num contexto de interesses distintos para as propostas de leis que seriam criadas para a educação a partir das Conferências que vinham sendo elaboradas como, por exemplo, a Conferência de Goiânia. Segundo Oliveira (1997), no documento produzido pelos educadores como resultado final da Conferência de Goiânia, foram elencados vários pontos importantes com vistas a atender as reivindicações dos debatedores, como:

Educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino e em todos os níveis; ensino fundamental e obrigatório com oito anos de duração; funcionamento autônomo e democrático das universidades; recursos públicos destinados exclusivamente às escolas públicas; garantia pelo Estado à sociedade civil do controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democraticamente construídos. (OLIVEIRA 1997, p. 817).

Para Oliveira (1997), as propostas foram enviadas ao Congresso em um momento importante devido ao movimento de redemocratização que estava em voga, com vistas para a elaboração de uma nova constituinte para a nação, favorecendo então a aplicação de tais propostas transformando-as em leis.

A proposta foi cada vez mais adiada, em alguns momentos votada, mas sempre apresentando algum empecilho e com isso era preciso um pouco mais de prazo para a revisão. O percurso foi espinhoso devido aos vários interesses que estavam em jogo; tendo políticos envolvidos que apoiavam a iniciativa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outros não.

Na análise de Gaudêncio Frigotto (1995), o processo lento no contexto da elaboração da LDB foi desencadeado pelo “atraso da fração mais numerosa da burguesia e os dilemas dos setores mais avançados desta mesma burguesia. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barraram avanços mais significativos” (FRIGOTTO, 1995, p.54) .

Ao observar os interesses dos vários grupos envolvidos no processo de elaboração de uma nova LDB que pretende mudar de certa forma os caminhos educacionais por meio de investimentos em escolas públicas, e pela formação de indivíduos, acaba por causar insatisfações e apreensões por parte da elite dirigente do país. Conforme afirma Frigotto (1995), essa elite que está acostumada com uma educação voltada para formar os seus pares, acaba sendo resistente às mudanças.

Esse atraso foi também observado pelas afirmações de Florestan Fernandes (1992) que ressalta que “as forças conservadoras se opunham à promulgação de diretrizes e bases que configurassem um amplo reforço à escola pública, laica e unitária”. (FERNANDES, 1992, apud FRIGOTTO, 1995, p.55).

O comportamento de setores da elite brasileira refletiu e reforçou o seu interesse em leis e reformas educacionais pontuais para que atendessem aos grupos mais privilegiados ao esvaziar as discussões acerca de uma LDB que promovesse em primeiro lugar o investimento e melhorias na educação pública. Tendo nos governos democráticos os aliados para as suas ideias.

2.2- Governos democráticos de Collor e Itamar Franco e as políticas neoliberais

No decurso do processo de abertura política pós ditadura militar (1964-1985), vieram as eleições. A primeira, indireta, escolhida pelo Colégio Eleitoral sem votos da população e que teve como presidente eleito Tancredo Neves/PMDB, que morreu antes da posse. Seu vice, José Sarney/PMDB, assumiu e governou até 1989. A eleição seguinte foi direta, com a participação popular na escolha presidencial. O escolhido foi Fernando Collor de Melo²² (1990 – 1992), do Partido da Reconstrução Nacional (PRN)²³, eleito pelo voto da maioria da população. Segundo Vieira (2000), a Nova República foi marcada em seu início “pela pompa da ascensão do primeiro presidente escolhido pelo voto direto, depois do fim da ditadura” (VIEIRA, 2000, p. 89).

O governo de Fernando Collor de Melo foi marcado pela expectativa de uma população que acreditava que o novo presidente seria a oportunidade de melhorar o país a partir da economia, no combate à inflação, na área política no combate à corrupção e nas demais esferas sociais como a educação. A mídia, tanto impressa quanto a televisiva, contribuiu para aumentar as expectativas de que seu governo marcaria uma mudança no cenário do qual ela, a mídia, acreditava ser regida pela “velha” política que a tempos vinha sendo praticada no país.

Através da revista *Veja*, por exemplo, semanalmente era construída a imagem de um candidato jovem, capaz de combater a corrupção, ao mesmo tempo em que levava uma vida saudável, praticante de esportes, sempre representado em trajes esportivos em suas corridas matinais, seu “porte atlético, ex-campeão de caratê, sempre muito cuidadoso com os ternos e camisas – de punhos duplos,

²² Melo, Fernando Alonso Collor de, nasceu no Rio de Janeiro em 1949. Formado em ciências econômicas pela União Pioneira de Integração Social (UPIS), em Brasília. Mudou-se para Maceió e em 1979, por indicação do pai, foi nomeado prefeito. Em 1986 foi eleito governador de Alagoas (1987-1989). Fundou o Partido da Reconstrução Nacional (PRN) em 1989 e no mesmo ano se candidatou a presidente da República. Disponível em : <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/collor-fernando>

²³ Partido da Reconstrução Nacional (PRN), criado a partir do Partido da Juventude (PJ) em 1989, ano da filiação de Fernando Collor de Melo que o rebatizou para PRN. Sua bandeira foi definida como liberal democrático e de redução da interferência do estado na economia. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-da-reconstrucao-nacional-prn>

fechados por abotoaduras - o governador ainda conserva os cabelos cheios” (Veja 23/03/1988, p. 38). Pelas páginas da revista por meio de reportagens foram construídas a representação de um “Novo Brasil”, “jovem”, “cheio de vigor”.

Collor foi eleito com 53% de votos, contra o segundo candidato Luís Inácio Lula da Silva²⁴ do Partido dos Trabalhadores, que obteve 47% dos votos válidos. Como representante das mudanças políticas e econômicas, trazia consigo as interferências neoliberais, as primeiras a se estruturarem no país. Recebeu “apoio” do capital estrangeiro representados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Entre as suas promessas de campanha, Collor prometia acabar com a inflação, a pobreza, a corrupção, o analfabetismo, a má distribuição de renda e outros problemas enfrentados pelo país. Ao assumir, em março de 1990, tinha como um dos principais desafios combater a inflação que, no mês anterior, chegou a mais de 70%. Para isso, sua equipe econômica, elaborou os Planos Collor I e II, que de forma geral, trazia entre suas medidas, a representação da “cartilha neoliberal”. Menos intervenção do Estado e mais espaço para o mercado financeiro. Dentre as medidas destacamos: alta de impostos, abertura do mercado nacional aos investidores internacionais; corte dos gastos públicos, por meio de demissões, e redução de salários do funcionalismo público; confisco da poupança para quem tivesse mais de 50 mil cruzeiros novos depositados; reforma administrativa, entre outras.

As medidas neoliberais propostas pelos planos econômicos não surtiram efeito desejado pela equipe econômica. Segundo David Maciel (2011), a explicação para tal negativa encontra-se na precocidade das implementações das medidas neoliberais.

[...] O compromisso do novo presidente com o projeto neoliberal extremado mostrou-se precipitado, pois entre as frações do bloco no poder não havia unidade suficiente em torno do conjunto do ideário neoliberal. Se havia consenso em relação ao corte de gastos estatais, inclusive dos direitos sociais, redução do funcionalismo público, ao controle do déficit público e à revisão dos direitos sociais garantidos pela Constituição, as dissensões nas questões da abertura comercial e bancária e da privatização das estatais

²⁴ Silva, Luís Inácio da, nasceu em 1945 em Guaranhuns (PE). Metalúrgico, líder sindical, presidente da República (2003-2011) foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores na década de 1980. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-inacio-da-silva>

eram suficientemente fortes para impedir a formação de sua sólida base de apoio do governo no Congresso. (MACIEL, 2011, p. 101)

Além da não aceitação das “primeiras” medidas neoliberais pelo funcionalismo público, da abertura comercial e as privatizações, o governo demonstrou uma desarticulação e uma incapacidade de administrar o país. Várias denúncias de corrupção, pacote econômico desaprovado, insatisfação da população e das elites, gerou descontentamento e seu enfraquecimento enquanto presidente desencadeando o processo de cassação de mandato por meio do impeachment. Vieira (2000) nos ajuda a compreender um pouco mais deste momento vivido na política brasileira ao afirmar que:

Pouco a pouco a gestão de Collor vai sendo minada por denúncias de corrupção, substituições ministeriais e aumento da impopularidade. Após a abertura de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso e de novas denúncias, que fazem aflorar a corrupção reinante nos bastidores do governo, o povo vai novamente às ruas exigindo o afastamento do presidente. Em 29 de dezembro de 1992, o presidente foi deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment* inédito no Brasil. (VIEIRA, 2000, p. 90).

Com uma política econômica aparelhada às ideias neoliberais, sua breve administração não priorizou a área educacional. O pouco que se propôs de investimentos na área pode ser resumido em:

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, de setembro de 1990; o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação 1991-1995, de dezembro de 1990; e Brasil: um projeto de reconstrução nacional, de fevereiro de 1991. (VIEIRA, 2000, p. 91).

Os projetos representaram a tentativa de viabilizar a elaboração de uma política educacional para o país. Vieira (2000) caracterizou-os como “intenções governamentais”. Considerando que tais intenções apontadas pela autora foram resultados diretos da Conferência de Jomtien²⁵, ocorrida em março de 1990 na Tailândia, tais apontamentos surgiram no momento no qual as atenções da comunidade educacional mundial estavam voltadas para a tentativa de combater o

²⁵ Realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien em 1990, a “Conferência Mundial Educação para Todos” contou com a participação de vários países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio de agências internacionais para tratarem os rumos da educação, combater a pobreza e o analfabetismo nos países mais pobres no fim do século XX e início século XXI.

déficit educacional e elevados índices de analfabetismo como o que foi apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)²⁶.

Na ocasião da Conferência reuniram-se vários representantes tanto de países desenvolvidos quanto de países em desenvolvimento para discutirem propostas que pudessem melhorar o cenário educacional das nações participantes. No levantamento apresentado pelo UNICEF (1990) durante a Conferência em Jomtien, números alarmantes referentes a falta de acesso à educação foram disponibilizados aos participantes. Segundo análise feita pela instituição, no mundo, às vésperas do novo milênio havia um enorme contingente de crianças e adultos sem o acesso à educação, resultando em:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNICEF, 1990, p. 02).

Como participante da Conferência, ficou estabelecido que, no Brasil, fossem elaboradas propostas que enfatizassem o investimento em educação por meio de iniciativas que favorecessem a redução do analfabetismo, aumentasse o acesso de crianças e jovens aos níveis de ensino, principalmente ao ensino fundamental. Segundo Madeira (1992), o analfabetismo aqui em questão foi marcado pela condição estrutural da sociedade que exclui uma grande parcela da população ao negar o acesso a uma educação de qualidade, garantida a todos.

Constatam-se os baixos níveis de escolarização da mão-de-obra, na força de trabalho, e, numa sombria prospectiva diacrônica, divulga-se que contamos com uma população de 7 a 8 milhões e 500 mil crianças excluídas do acesso à escola, sem falar nos imensos contingentes dos que são expurgados dela através do desperdício escolar (abandono ou

²⁶ Criado pela Organização das Nações Unidas em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), segundo site oficial promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>

Entretanto, por um viés mais crítico, o Fundo como organização reflete por meio de seu discurso o reforço das ideias neoliberais ao defender uma posição individualista e de assistência na sociedade diminuindo a interferência do Estado em áreas que são de sua competência.

evasão). Estas condições educacionais da sociedade devem colocar-se no contexto das condições sociais da educação, o que se faz em uma análise histórico-estrutural. Com efeito, o fenômeno do analfabetismo não pode ser tomado fora de seu contexto estrutural. Ele é um indicador da exclusão que a sociedade faz das massas, no tocante à sua participação na posse dos bens materiais e simbólicos, significando a marginalização social de largos segmentos da população. (MADEIRA, 1992, p. 58)

Após os dados apresentados pela UNICEF dos números da evasão escolar, analfabetismo e condições sociais, as atenções se direcionaram à forma pela qual as sociedades que passam por tais problemas deveriam encarar as situações. Foram apontados vários caminhos para uma provável saída pela via da educação investindo em educação básica e desenvolvimento humano. Destacamos três pontos:

[...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação; cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (...); a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. (UNICEF, 1990).

Esses pontos elencados resultam da “preocupação” dos mais de cem países desenvolvidos participantes da Conferência. A educação como direito de todos, preocupação em combater o analfabetismo, a garantia de aprendizagem e capacitação do aluno, refletem os interesses neoliberais se organizando a partir de medidas educacionais pontuais. Haja vista que as instituições de cunho mundial têm um fundo de interesse constituído pela elite mundial. O interesse pelos projetos educacionais perpassa pela qualificação da força de trabalho para cumprir ou continuar cumprindo a função da produção de riqueza, desempenhada pela elite mundial. Tal preocupação dessa elite também se justifica pelo avanço tecnológico envolvido na estrutura do sistema produtivo.

O Brasil, como integrante do grupo dos países em desenvolvimento, assumiu o compromisso ao final da Conferência de combater o analfabetismo e a evasão escolar. Em retomada aos programas propostos, na área educacional, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado no ano de 1990 foi uma consequência direta da “Conferência Mundial de Educação para Todos” de Jomtien. Entretanto, a “pronta” disponibilidade do governo em se mostrar interessado em

implementar medidas em tempo tão curto tem uma explicação de viés econômico, pois como o país estava iniciando sua “experiência” neoliberal, ele deveria seguir orientações dos agentes financiadores como Banco Mundial ou FMI como condição para que estes liberasse empréstimos quando necessários. O país deveria seguir medidas pontuais, como aumentar o investimento em educação, por isso tal rapidez.

A expectativa do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em vigência foi o de combater o analfabetismo, a evasão escolar e a visão negativa do país no exterior devido à pouca ou quase nula política educacional voltada para a população em geral.

Em relação ao diagnóstico sobre a educação, o ensino fundamental aparece como uma das áreas mais problemáticas, com a agravante de ser considerada “estratégica” para o novo modelo de desenvolvimento preconizado. Essa avaliação negativa do oferecimento de serviços educacionais embasava-se na consideração de dois índices igualmente preocupantes: as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e as altas taxas de repetência e evasão. (CASTRO e MENEZES, 2003, p.8)

No Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Marcos de Referência (1990), elaborado e disponibilizado à sociedade a partir de setembro de 1990, quando foi aprovado pelo governo Collor, apresenta pontos para nortear a comunidade educacional ao afirmar a importância do conhecimento para a formação do indivíduo.

O acesso à educação básica, a garantia de permanência, com êxito, do aluno na escola e, por esta via, o acesso à alfabetização, ao domínio dos códigos da leitura, da escrita, do cálculo e de outros conhecimentos não representam condições suficientes para situar a plenitude da cidadania. Não se pode, todavia, deixar de considerar a alfabetização como condição libertadora do indivíduo, facilitadora do acesso à informação e ao conhecimento, possibilitadora de formação da consciência crítica e de ampliação da participação social, condições estas indispensáveis e essenciais ao exercício da cidadania, numa sociedade democrática. (Ministério da Educação Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, 1990, p. 14).

Para que ocorresse a implantação do PNAC ficou estabelecido que municípios, estados e União deveriam arcar com as responsabilidades para desenvolverem, a partir do processo de colaboração, o combate ao analfabetismo e a viabilização do investimento na educação básica.

Um programa de ação global, com especificidade para a educação e com prioridade para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental - por sua complexidade e pelo seu significado político-social - só poderá ser implementado com sucesso pela vontade política de toda a Nação, expressa no compromisso participativo entre entidades de governo e sociedade. O Programa será tanto mais legítimo quanto mais mobilizar e engajar todos os setores do Poder Público e da Sociedade em sua elaboração, execução e avaliação. (SENEB, 1990, p. 17).

Vieira (2000), através de uma avaliação conclusiva em relação ao PNAC, aponta que o programa desenvolvido para combate ao analfabetismo no país “proposta consistente, orientava-se na direção de preceitos estabelecidos na Constituição de 1988, ainda que não apresentasse alternativas inovadoras para o equacionamento dos problemas” (VIEIRA, 2000, p.96). Entretanto, como a gestão federal foi marcada por crise política, a área educacional sofreu com a desarticulação ao colocar em prática as medidas firmadas pelo PNAC.

Além do PNAC, outro programa de gestão para a educação foi o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação proposto em dezembro de 1990. Segundo Adriana Yanaguita (2008), a meta do programa era o de:

Inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as idéias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. (YANAGUITA, 2008, p.38).

A proposta foi a de facilitar e modernizar o acesso a educação ao reafirmar o compromisso que o governo estabeleceu com as agências internacionais, principalmente o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD²⁷, pela ocasião da Conferência de Jomtien. A partir dela, os planos voltados para a educação tiveram como pretensão criar leis para atendessem às regras impostas pelas organizações internacionais.

²⁷ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD foi criado na década de 1940 com intuito de ajudar os países membros no progresso econômico e social mediante o financiamento de projetos com vistas à melhoria da produtividade e das condições de vida desses Países. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglar2/b/BIRD.html>

Em “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)”, lançado pelo governo Collor foi considerado como um balanço do primeiro ano de gestão, enfocou as várias áreas que deveriam ainda receber investimentos para alavancar o crescimento da economia. As propostas foram apresentadas com o título de “prioridades para a reconstrução nacional” (BRASIL, p.35, 1991), e vários pontos para uma reestruturação competitiva da economia e “um programa abrangente de reformas estruturais visando a modernização da economia brasileira”. (BRASIL, p.38, 1991) por meio de investimentos em indústria, agricultura, infraestrutura econômica, ciência e tecnologia, padrão de financiamento, capital estrangeiro e educação. Na área educacional, as principais linhas de ação seriam através da educação pré-escolar, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino superior.

Na análise de Vieira (2000), dentre os pontos elencados do projeto de reconstrução nacional “estranhamente, o projeto não apresenta linhas específicas de ação para o ensino médio. Essas aparecem indiretamente no item onde são apresentadas considerações sobre a educação de jovens e adultos” (VIEIRA, p. 103, 2000), ou seja, o projeto coloca no mesmo patamar os jovens do ensino médio e os da educação mais tardia, jovens e adultos, revelando nada mais que um projeto com lacunas, em uma gestão federal marcada por discursos vazios.

Seu substituto, o vice Itamar Franco (1993-1994), governou o país, até completar o tempo necessário para as novas eleições. Com o objetivo de combater a inflação, o desemprego, a miséria da população, o novo presidente Itamar Franco, formou uma equipe de confiança e destaque nacional, com o senador Fernando Henrique Cardoso para Ministro da Fazenda, quando implementará o Plano Real para combater a inflação e, devido ao sucesso na condução da política orçamentária, será o seu sucessor na presidência da república; o ministro da Educação e do Desporto, Murilo Hingel²⁸; Jamil Haddad²⁹ e outros.

²⁸ Educador, professor universitário. Participou do governo de Itamar Franco como Ministro da Educação entre os anos de 1992 e 1994. Em seu mandato foi anunciado Plano Decenal para Todos. Mais informações, ver:

<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/murilio-de-avelar-hingel>

²⁹ Médico e político. Participou do governo de Itamar Franco entre 1992 e 1993. Em seu mandato defendeu a redução do preço de medicamentos, a criação das farmácias populares e o aumento de

Entre várias medidas políticas e econômicas, o governo também investiu na área educacional através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano Decenal foi elaborado com a intenção de alavancar a educação voltada para o ensino fundamental dos anos iniciais de formação do aluno e como política de combate ao analfabetismo e evasão escolar que estavam em discussão desde o final da década de 1980 e início dos anos 1990, quando ocorreu a Conferência na Tailândia. Para Yanaguita (2008), o plano em questão seria uma forma de justificativa do governo federal aos demais países participantes, tentando com isso firmar sua posição de uma nação disposta a enfrentar suas mazelas educacionais.

Segundo Célio da Cunha (1993), o Plano Decenal de Educação para Todos ao voltar suas atenções ao ensino fundamental pretende sanar uma dívida histórica, visto que no período colonial brasileiro a educação foi administrada pelos padres jesuítas que davam especial atenção ao ensino secundário, hoje denominado ensino médio. No período monárquico, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, o investimento era voltado para ensino superior. Ou seja, o ensino primário não deixou de existir, mas investimento era pouco. Durante o século XX, o investimento não mudou muito, e viu-se cada vez mais necessidade da implantação do plano para rever as lacunas deixadas por tanto tempo, por parte dos governos, no setor de política educacional.

A educação nas décadas finais do século XX passa por mudanças pontuais devido ao processo de globalização da economia, que afeta o mundo do trabalho, junto com globalização vem também as mudanças tecnológicas, novos maquinários que substituem vários trabalhadores e as influências neoliberais. Agora, a formação adquire um peso diferente, a exigência do mercado de trabalho não é mais a de atender a um trabalhador que fica na esteira produtiva fazendo o mesmo serviço o tempo todo. Esse trabalhador, com as mudanças desencadeadas pela globalização, pelas inúmeras tecnologias e maquinários, agora tem que se adaptar ao processo como um todo.

Roberto Cavalcanti de Albuquerque (1993) nos apresenta o que foi chamado de “modelo bidirecional de mercado”, levando a uma fusão econômica através de cinco modelos:

[...] 1) da reestruturação industrial e 2) da aceleração do progresso técnico-científico. E nele se integram, conferindo-lhe a necessária abrangência, investimentos maciços em capital humano, em particular na 3) educação para a modernidade, 4) estreita articulação com a matriz internacional de conhecimento e com a economia global, e 5) o aperfeiçoamento político-institucional (ALBUQUERQUE, 1993, p.64).

As políticas governamentais se articulam em um processo de aproximação e “aceitação” das interferências de outros países em suas formas de gestão, através de sua economia, cerceando a sociedade como um todo. Com várias interferências externas, as ações educacionais também passam por formatações ao se verem fundamentadas em um processo ideológico neoliberal sendo novamente alvo de leis que visaram mudanças curriculares e um realinhamento da mesma com a ideologia vigente.

As agências internacional como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, interferiram diretamente nas políticas implementadas nos países da América Latina e no Brasil a partir do momento em que exigem como contrapartida ao “cooperarem” ou “assistirem” financeiramente, medidas voltadas para atender ao investimento na área educacional. Ao interferirem, estas instituições, segundo Marcelo Andreoli (2002) principalmente a do Banco Mundial pretendem

[...] a) garantir governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países “perdedores”; b) quebrar a inércia que mantém o atraso nos países do chamado “Terceiro Mundo”; c) construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; d) estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países; e) incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante (ANDREOLI, 2002, p.3).

A conjuntura que está sendo articulada entre capital estrangeiro, grupos políticos e elite nacional é a diminuição do poder do Estado, abrindo espaço para o capital e interferências estrangeiras; a educação, neste cenário de mudanças, também passa a ser discutida e deve ser reestruturada para atender a uma nova forma de mercado globalizado, que exige um trabalhador mais qualificado.

Diante deste contexto, o empresariado, seguindo o pensamento burguês para o desenvolvimento industrial interfere pontualmente na política educacional brasileira para atender com força de trabalho o mercado em ritmo de expansão e conseguir

competitividade com os países desenvolvidos em período marcado pela globalização dos mercados. De acordo com Melo (2009)

[...] estas mudanças nos marcos da produção exigem como contrapartida alterações no perfil formativo da classe trabalhadora, que, em poucas palavras, centram-se na flexibilização desta formação, no seu esvaziamento de conteúdos científicos e técnicos mais avançados para a classe trabalhadora, em geral e, para uma pequena classe, uma alta qualificação para poucos postos de trabalho. (HARVEY, 2002, apud MELO, 2009, p. 895)

Essa classe econômica industrial é a grande interessada e articuladora das reformas na área educacional. Defendem que só há condições de competitividade com o mercado externo caso haja reestruturação do sistema educacional para promover o aumento da oferta de trabalho sendo, então, a educação voltada para atender aos interesses do mercado nacional e internacional.

A posição defendida pelos empresários se converge com a do Banco Mundial ao apontar como forma de alcançar a competitividade econômica a necessidade de reformas e a mínima interferência do Estado na economia através de sua reestruturação. Sendo assim, as políticas educacionais das últimas décadas passam por interferências diretas do empresariado na organização de suas mudanças.

Os empresários se articulam através de associações para atingirem seus objetivos de enriquecimento, influência política e econômica na sociedade na qual vivem. No Brasil, foi criada a Confederação Nacional da Indústria (CNI)³⁰ na década de 1930. Desde sua fundação exercem papel de destaque nos governos, interferindo, participando e cobrando medidas que possam atender aos seus próprios interesses.

Em 1988, a CNI elaborou um documento intitulado de “Competitividade Industrial”, fazendo várias críticas ao sistema educacional brasileiro, sendo a falta de formação de força de trabalho qualificada para atender o mercado um dos pontos mais importantes do documento. Segundo Alessandro de Melo (2009), este documento marcou a entrada do pensamento burguês industrial na corrida pela competitividade em nível mundial da indústria brasileira. (MELO, 2009, p. 894).

³⁰ Criada em 1938, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) representa a associação sindical patronal do país e os seus interesses voltados para o desenvolvimento industrial da elite nacional.

Como na década de 1990 o país estava dando os primeiros passos para a sua inserção em um processo de globalização, a saída seria rever as formas de importação e exportação. O documento apresentava também a necessidade de estimular a economia nacional para que atingisse novos patamares de competitividade. E em consequência, a necessidade de rever as leis educacionais.

Oliveira (2003) afirma que quando o empresariado brasileiro declara através de documentos como o da CNI, de 1988, pontos para educação, ele não está defendendo a educação pontualmente, nem espera que o Estado direcione mais recursos para tal área. “Nesse sentido, pode-se observar que o empresariado não estabelece práticas concretas visando à constituição de um modelo econômico e social incluyente”. (OLIVEIRA, 2003, p. 48). Ou seja, é uma classe defendendo seus próprios interesses, em um contexto econômico, mas nada que cause estranhamento.

O projeto de Brasil, proposto pela CNI, sempre se enquadra ao momento político no qual se vive, haja vista, sua fundação em 1930 e de lá até hoje continua se adaptando aos vários tipos de governos como populistas, ditatoriais, democráticos.

A partir da década de 1980 o tólos da CNI é a concretização de uma economia competitiva. Este, como outros tólos perseguidos por essa instituição ao longo dos anos (nação industrializada, país desenvolvido), tem fundamentalmente caráter econômico, o que provoca que outros conceitos subordinados e esse tólos também passem a ter o mesmo caráter. (OLIVEIRA, 2003, p. 48)

Como conceito subordinado ao tólos da economia competitiva, a educação passa a integrar o campo da lógica econômica de custo/benefício. A opinião pública, em conjunto com o empresariado, influenciados pelas ideias neoliberais de Estado mínimo, considera que a razão de o país não ter um bom desempenho na área educacional é decorrente de ingerência estatal, mas se esquece que muitas vezes a evasão escolar, ou o analfabetismo é decorrente das relações desiguais que são estabelecidas pelos grupos detentores e geradores de riqueza.

Em 1993, o empresariado industrial apresentou outro documento, chamado “Educação Básica e Formação Profissional: a visão dos Empresários”, em uma

Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada no mês de junho, em Salvador, Bahia. O objetivo desta reunião consistiu em discutir, entre os empresários da indústria dos países participantes, os rumos para a educação básica e a educação profissionalizante. Segundo Melo (2009) este documento pode ser considerado como um dos mais importantes “manifestos públicos da burguesia industrial brasileira” (MELO, 2009, p. 894) para as duas etapas da educação, básica e profissionalizante.

Oliveira (2003) também considera o documento público da CNI como importante “manifesto da burguesia brasileira” por ser o espaço de divulgação de suas ideias e pretensões ao futuro educacional e profissional do país. No “manifesto”, os empresários articulam formas de terem acesso direto e interferir nas discussões acerca da reformulação política da educação. O documento “Educação Básica e Formação Profissional: a visão dos Empresários” além de proporem medidas para a educação avança a possível participação no dia-a-dia das escolas, sendo assim: “um sujeito ativo no processo de reformulação da política educacional. (...) participação nos conselhos escolares, o direito de interferir diretamente na administração e confecção de currículos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

O empresariado industrial defendendo seus interesses, elaborou pontos a serem discutidos na reforma educacional, a necessidade de flexibilizar o saber, por meio de maior interdisciplinaridade, do conhecimento na preparação do indivíduo que, tendo uma visão globalizante dos processos tecnológicos, tenha como resultado a transformação na forma de pensar e construir conceitos. Transformar a educação, a partir do ajuste do saber, para adaptar-se aos padrões globalizantes da lógica de economia para o mercado.

O aluno absorve o conhecimento geral pela educação básica e, caso queira após sua formação, aprimorar o aprendizado, deve buscar mais conhecimento. O mercado defende que o indivíduo esteja em constante busca pelo aprendizado e qualificação, sempre tendo como justificativa que as oportunidades e empregos existem, mas depende da instrução para alcançá-los.

A reforma educacional, defendida por esse empresariado brasileiro, interessado nas mudanças para atender aos novos padrões econômicos, encontrou fôlego e apoio para as suas propostas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC),

que se elegeu para presidente da república. Seu primeiro mandato foi de 1995 a 1998. Na ocasião de sua eleição, tramitavam no Congresso Nacional as discussões acerca de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Tal discussão arrastava-se desde o final da década de 1980.

Foi em seu governo, que os defensores das ideias neoliberais encontraram o apoio necessário para que colocassem definitivamente suas teorias econômicas em prática. E tendo o neoliberalismo como bandeira para justificar a menor participação do Estado na economia e educação, as discussões para a reforma educacional defendidas pelos empresários industriais será colocada em ordem do dia.

Segundo Zibas (2005), no campo educacional, o governo de FHC promoveu mudanças importantes para ajustar a educação às transformações em escala internacional. O momento era de mudanças para a América latina e Brasil, influenciadas pelos interesses das agências internacionais como Banco Mundial e FMI. Assim:

A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. A *débâcle* do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. O suposto sucesso do modelo chileno de financiamento público de escolas privadas tornou-se, nos meados da década de 1990, o *leitmotiv* dos defensores da reforma. (ZIBAS, 2005, p.1070).

A experiência neoliberal chilena, a crise da década de 1980 com o colapso do mundo socialista, o fortalecimento do capitalismo mundial, as mediações das agências internacionais, foram conjunturas que favoreceram interferências não só nas esferas econômicas e políticas, mas também na educacional. No Brasil, temos a aprovação da LDB, com novas propostas elaboradas para a educação, contudo mostraram-se fortemente comprometidas com ações de política internacional que buscam orquestrar uma ordem econômica específica para países da América Latina.

2.3 – POR QUE ELABORAR UMA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO?

Uma breve avaliação das políticas educacionais do governo de FHC, traçando quais os caminhos foram desenvolvidos e anunciados até a conclusão da LDB, em dezembro de 1996, pode ser encontrado nas discussões elaboradas por Vieira (2000). A autora nos apresenta alguns pontos importantes para compreendermos o que estava sendo discutido, elaborado, pensado e traçado para o ambiente educacional. Vale ressaltar que a educação desde o fim da ditadura militar sofria com a falta de investimentos e atenção necessária ao setor.

Segundo Vieira (2000), entre os vários programas que foram discutidos o “Mãos à Obra, Brasil: Proposta de governo: Proposta de governo” (BRASIL, 2008) estava estreitamente ligado aos pontos defendidos pela “Conferência Mundial de Educação para Todos”, de Jomtien, ao propor o combate ao analfabetismo e evasão social, além da marginalização da sociedade. Analisando o próprio documento, na introdução, o discurso de FHC é o de avaliar a condição do Brasil enquanto nação, em escala econômica de desenvolvimento, ao afirmar que “o Brasil não é mais um país subdesenvolvido. É um país injusto” (BRASIL, p.02, 2008). A partir desta frase, o presidente busca meios para justificar como que o país cresceu economicamente nas suas últimas décadas a partir do desenvolvimento industrial, o que favoreceu a ascensão social de alguns grupos, mas não investiu em todas as esferas das camadas sociais, o que provocou “distorções graves e pagou-se um elevado preço social por esse salto qualitativo, o que hoje se expressa na pobreza e na marginalização de enormes contingentes populacionais” (BRASIL , p.2, 2008).

O documento “Mãos à Obra, Brasil: Proposta de governo” pode ser considerado como uma carta de intenções de governo, com propostas de investimento em várias áreas para promover mudanças qualitativas na sociedade. Podemos considerar que este documento representou claramente a intenção de abertura da economia a outros países por meio de políticas de corte neoliberal.

O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. (BRASIL, 2008, p. 4)

No programa supra citado estão contidos pontos interessantes que reafirmam as intenções da política governamental em atrair o capital estrangeiro através de justificativas para o crescimento e desenvolvimento da economia:

O projeto de um novo modelo de desenvolvimento deve ter, necessariamente, uma dimensão internacional. Isto porque a economia mundial é hoje, fundamentalmente, caracterizada pela internacionalização dos processos de produção e comercialização: da matéria-prima à concepção do produto, da manufatura e decisões sobre o emprego de novas tecnologias e materiais às estratégias de marketing. Fluxos de capitais e de mercadorias, assim como a difusão de ciência e tecnologia, ultrapassaram, hoje, todas as fronteiras nacionais e se tornaram em grande parte operações intra-empresas. Essas realidades não podem ser ignoradas. (BRASIL, 2008, p.3)

Como forma de alcançar o desenvolvimento econômico, atrair capital estrangeiro, alavancar a economia interna por meio da reestrutura do Estado reduzindo sua interferência direta na economia, criar meios para aumentar a oferta de emprego revendo o processo de desenvolvimento econômico para inserir o país na economia internacional de mercado, melhorando a política externa de exportação dos produtos, fazer uma verdadeira mudança no país, o programa apresenta também as intenções com foco no investimento em educação, com vistas para transformar a sociedade. Tema importante e que ganha destaque ao afirmar que

O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008, p. 4).

Ao atrelar desenvolvimento econômico com apoio da iniciativa privada e tecnologia, o governo necessita investir também na área educacional para que alcance tais objetivos. Como justificativa para as parcerias entre público e privado é necessário elencar os pontos negativos em que se encontra a educação no país

através do documento “Mãos à Obra, Brasil: proposta de governo”. Nele o ensino fundamental básico é caracterizado como “caótico e ineficiente”; são apresentados “problemas de acesso às escolas”; a evasão escolar “alunos que não terminam o ensino médio”; o fracasso da educação a partir do aumento dos índices de “repetência”, entre outros pontos. (VIEIRA, 2000).

Como solução encontrada para tentar sanar os déficits educacionais, o governo propõe retirar do âmbito da União o ensino básico passando para a gerência e administração dos “estados e municípios”, propondo uma redistribuição pela União de um salário-educação. Seria a solução para a educação o afastamento da União? Além de um incentivo, por meio da assistência parcial, à merenda escolar e ao material didático, no documento também é sinalizada a preocupação com a melhoria da escola a partir do professor, por meio de formação para a qualificação por meio da plataforma que ofereça ensino à distância, de treinamento de professores e diretores. Ademais, há a sinalização de rever o currículo do ensino fundamental, com a definição de conteúdos curriculares básicos. Segundo Vieira (2000), dentre as propostas citadas acima, muito se fala em ensino fundamental, mas o programa deixa transparecer certo desinteresse com o ensino médio.

Nas análises de Apple (1989), a educação não pode ser desassociada do controle do Estado e de seus interesses ideológicos, e mercadológicos. Não é simplesmente educar para formar cidadão, mas produzir “conhecimento técnico/administrativo (...) para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população” (APLLE, 1989, p.37).

Estaria aqui a possível resposta às questões elaboradas anteriormente. Programas governamentais que voltam suas atenções principalmente ao ensino fundamental favorecem o mínimo de instrução necessária a uma sociedade, mas não aprofunda o lado crítico, questionador tão comum entre os jovens e adolescentes. Não podemos deixar de reafirmar que as políticas voltadas à educação fundamental estão atendendo às “orientações” feitas ao Brasil pelas agências financiadoras, em 1990, durante a Conferência de Jomtien. Como condição para que o país começasse participar de uma agenda global, investir em

educação era o ponto central, partindo desta "orientação" os governos começam a discutir mais claramente a interferência do Estado na educação, por meio de seus programas.

A partir do programa "Mãos à Obra, Brasil: Proposta de governo" foi elaborado o documento Planejamento Político-Estratégico (1995-1998)³¹ e, segundo as interpretações de Vieira (2000), não foi mais do que uma reafirmação do programa citado acima como "prioridade no ensino fundamental e à escola; ênfase em questões de qualidade, eficiência, equidade, gestão e avaliação; papel do MEC e descentralização". (VIEIRA, 2000, p. 185.)

A imprensa, neste momento em que se discutem os programas e intenções destinados à educação propostas pelo MEC, no governo FHC, ganha destaque como agente "fiscalizador" e/ou formador de opiniões no terreno da construção da hegemonia como um diário das medidas e políticas que estavam sendo desenvolvidas.

2.4 – O posicionamento da imprensa acerca da educação no país

A imprensa se caracteriza como ponto primordial para a disseminação das ideias de um grupo que se encontra no poder. Por meio dos diversos materiais como jornais, revistas, almanaques, panfletos, e principalmente televisivas, esses grupos conseguem expor seu pensamento social, político, econômico, comportamental. A imprensa se desenvolve em conjunto com as ideias capitalistas e se torna um instrumento de disseminação e construção de hegemonia, em uma sociedade.

³¹O Planejamento Político-estratégico (1995-1998) foi elaborado para atender ao projeto "Mãos a obra Brasil", com diretrizes direcionadas ao ensino fundamental; à valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; à articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes e utilização de recursos políticos e financeiros para garantir a equidade e a eficiência do sistema; e à implantação de um canal de televisão via satélite, voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais. (YANAGUITA, 2008, p. 42).

As historiadoras Cruz e Peixoto (2007) apontam que a imprensa deve ser entendida como linguagem social, detentora de “uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe” . (CRUZ e PEIXOTO, 2007, p. 258).

Ao iniciar as pesquisas, os historiadores/pesquisadores devem atentar-se à necessidade de compreender, por meio das relações estabelecidas entre imprensa e movimentos políticos, as conjunturas econômicas que refletem e as formações culturais que pretendem moldar a partir do pensamento defendido como sociedade. E, diante de tais fatos, é necessário deixar para trás a ideia de neutralidade de imprensa, ela não é isenta de posição social.

Os diversos materiais da imprensa trazem a mensagem de que pretendem construir como ideal de sociedade. Segundo Cruz e Peixoto (2007)

[...] não adianta simplesmente apontar que a imprensa e as mídias “têm uma opinião”, mas que em sua atuação delimitam espaço, demarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos. Mais ainda, trata-se de entender que em diferentes conjunturas a imprensa não só assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais, mas muito frequente é, ela mesma, espaço privilegiado da articulação desses projetos. (CRUZ e PEIXOTO, 2007, p. 259)

Para compreender o que estava sendo discutido e apresentado, acerca da reforma educacional, para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio na imprensa, pesquisamos a publicação diária do Jornal Folha de S. Paulo no período de 1995 a 1998, com ênfase aos editoriais e às colunas das primeiras páginas. Segundo Cruz e Peixoto (2007), as capas e primeiras páginas, no mundo da imprensa, são consideradas “como a vitrine da publicação (...) e, as colunas fixas, assinadas, geralmente identificam a recorrência de uma ótica e abordagem e/ou privilegiamento de temas e de vozes autorizadas.” (CRUZ E PEIXOTO, 2007, p.262).

No jornal em questão, apresentam-se, em vários momentos, os interesses defendidos pela classe empresarial industrial, e em outros os da classe docente e política por meio de autoridades como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro (educadores e políticos); empresariado como Antônio Ermírio de Moraes (industrial paulista, integrante da Central Nacional da Indústria) e outros articuladores.

A partir da leitura das primeiras páginas da opinião dos colunistas, do editorial, apontamos a articulação da mídia impressa relacionada aos planos de governo referente à educação elaboradas pela equipe de FHC. Sua proposta de campanha política abordava os cinco pontos norteadores a seguir: AGRICULTURA, EDUCAÇÃO, EMPREGO, SAÚDE, SEGURANÇA.

A partir desses pontos, uma equipe de articulistas do jornal elabora seus argumentos e passa a cobrar do governo uma posição administrativa para desenvolver o país economicamente, por meio de suas colunas, apresentam um discurso do que esperam do novo presidente.

Por exemplo, Hélio Jaguaribe³², na primeira página, na coluna Opinião, do Jornal Folha de S. Paulo em 1994, reivindica do presidente recém eleito, uma ação política e econômica capaz de reverter o baixo desenvolvimento da economia e que proporcionasse melhorias tanto no setor industrial, quanto na sociedade em geral. Que suas políticas, a partir dos cinco pontos conseguissem “pela reorientação das mentes e pela reorganização do sistema político-institucional, um sentido de irreversível continuidade ao processo de desenvolvimento econômico-social”. (JAGUARIBE, 1994, Opinião, p. 2).

FHC, eleito como presidente tem como tarefa pela frente de seu governo, reverter a crise econômica, como já foi dito anteriormente, mas também enfrentará a cobrança da comunidade escolar para que haja investimento a altura, com intuito de sanar os baixos índices de escolaridade no país.

O editorial da Folha de S. Paulo apresenta números vexatórios da educação, ao compará-la com outras nações desenvolvidas cujos índices de alunos do ensino primário, em idade escolar, que terminam seus estudos chegam a quase 100%, enquanto que no Brasil não passa dos 40%. Mas se a comparação for com países da América Latina, a análise fica ainda pior, pois demonstra o nosso atraso em relação aos investimentos em políticas educacionais em relação aos países vizinhos, que passaram pelos semelhantes processos de colonização e dominação que nós. Vejamos os índices:

Segundo estudo realizado pela Unesco, no vizinho Uruguai 94% terminam o primário; em Trinidad Tobago, 89%; na Venezuela, 86%; no México, 80%;

³² JAGUARIBE, Hélio. Colunista do Jornal Folha de S. Paulo; fundador do PSDB; foi secretário de Ciência e Tecnologia do governo de Fernando Collor em 1992. Acesso em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/helio-jaguaribe-de-matos>

no Paraguai, 70%; na Colômbia, 56%. Não é à toa que o Brasil amarga uma taxa de mais de 20% de analfabetos contra os 3,8% do Uruguai, 4,7% da Argentina, 9,9% do Paraguai, 10,7% do Peru, 12,5% do México e 13,3% da Colômbia. [...] Se o Brasil quiser manter as esperanças de um dia tornar-se um país civilizado, precisa mudar, e com urgência, a situação do ensino público.” (EDITORIAL Folha de S. Paulo, 1995, p. 2).

Para sanar o péssimo desempenho educacional, tanto diante de países desenvolvidos, que não se interessariam em investir em uma nação com tão baixa escolaridade, e pelo patamar de inferioridade perante os países vizinhos, tornava-se necessário rever o projeto de educação que estava sendo construído no Brasil. O atraso educacional, as leis e programas que não deslanchavam representavam um quadro social que refletia nada mais do que o atraso de uma elite com pensamento ainda que arcaico, agrário.

Nos editoriais do jornal Folha de S. Paulo, a pressão por políticas que promovam mudanças na educação são corriqueiras. Nas abordagens dos colunistas é visível o incômodo de um grupo que acredita ser o momento de investir na modernidade do país com vistas para o ensino fundamental. Na avaliação de Moraes³³, dono do Grupo Votorantim³⁴, são necessários investimentos urgentes no sistema de ensino e a sua desburocratização. Entende-se como modernidade a adaptação dos trabalhadores ao novo mercado globalizado que está em vigência, no mundo e no Brasil. O que os empresários defendem são reestruturações, por meio da escola, para formar um indivíduo apto para atender as necessidades de uma nova forma de trabalhador, flexível, polivalente e capaz de entender as tecnologias.

Continuando o processo de críticas à área educacional o jornal Folha de S. Paulo, em seu editorial do dia 10 de abril de 1995, traz sob o título de “Um país provisório” uma análise de como que os governantes tratam a educação e a saúde, duas questões pontuais e sensíveis a todos os brasileiros.

³³ MORAES, Antônio Ermírio de. (1928-2014). Foi considerado um dos empresários mais ricos do país na década de 1990 pela Revista Forbes; e escrevia para o Jornal Folha de S. Paulo.

³⁴ Segundo informações do Jornal Cruzeiro do Sul, o Grupo Votorantim começou seus trabalhos em janeiro de 1918, quando o empreendedor português Antonio Pereira Ignácio comprou a massa falida do Banco União. Dentre as propriedades adquiridas, havia a Fábrica de Tecidos Votorantim, no atual município de Votorantim, cuja área pertencia a Sorocaba na época. José Ermírio de Moraes, natural de Pernambuco casou-se com a filha de Ignácio e iniciou uma nova fase de expansão do grupo empresarial ao se casar com a filha do fundador da Votorantim. Seus filhos, se tornaram a terceira geração da família acionista nos negócios: os irmãos José Ermírio de Moraes Filho, Antônio Ermírio de Moraes, Ermírio Pereira de Moraes. A empresa, hoje, atua em mais de 20 países produzindo cimento, explorando jazidas de calcário, produzindo energia e no mercado financeiro. Para mais informações consultar: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/903357/grupo-votorantim-que-nasceu-e-se-expandiu-na-regiao-faz-100-anos>

Vai-se tocando o país como se o ato de governar fosse meramente o de administrar crises. Tão corrente é esse raciocínio que há quem considere planejamento estratégico, de longo prazo, como um academicismo inconsequente que apenas distrai a atenção dos problemas reais e imediatos. O resultado dessa mentalidade vê-se hoje, por exemplo, na precariedade em que se encontram os sistemas oficiais de educação e saúde, que a cada nova crise debatem pouco mais do que um aumento emergencial de salários. (EDITORIAL Folha de S. Paulo, 1995, p.02).

Relembrando que o editorial é uma das vitrines do pensamento do grupo dono do jornal, mais uma vez a preocupação com a necessidade de elaborar reformas para educação, visando um planejamento estratégico para instruir os alunos a serem trabalhadores aptos às mudanças de mercado e tecnologia.

O governo de FHC, em seu início de mandato, ainda não apresentava uma proposta direta para a crise educacional vivida pelo país e, por isso, a imprensa passa a cobrar ações, monitorar o governo, exigir que suas propostas de campanha sejam colocadas em prática. Desempenhando este papel de fiscalizador Schwartzman³⁵ aponta em sua coluna no jornal que o governo não estava cumprindo com suas promessas eleitorais ao afirmar que:

[...] Desde a campanha, FHC vinha dizendo que a educação seria sua prioridade. Não se pode contestar. Qualquer solução um pouco mais perene para a miríade de problemas que assolam o país passa, necessariamente, pela melhoria da educação. (SCHWARTSMAN, 1995, Opinião, p.02).

A pressão desempenhada pela imprensa para o investimento em educação reflete, nas entrelinhas, o jogo político que está sendo constituído com a intenção de demonstrar o caos educacional vivido, convencer os seus leitores de que é necessário investir na área educacional, caso contrário, o país não alcançará a sua modernidade, nem atingirá, em nível internacional, a capacidade de atrair investimentos financeiros. É preciso desconstruir a ideia de que a nação ainda está atrasada em comparação a outras. Faria³⁶ apresentou em sua coluna no jornal Folha de S. Paulo, em 11 de julho de 1995:

É ilustrativo procurar nos mapas as localizações de Bangladesh (Ásia) e Guiné-Bissau (África). Esses são os dois únicos países que tem ensino pior que o brasileiro, segundo pesquisa do Ministério da Educação.

³⁵ SCHWARTSMAN, Hélio. Filósofo e jornalista.

³⁶ FARIA, Antônio Carlos de. Jornalista do Jornal Folha de S. Paulo.

(...)Se a educação ainda não entrou na pauta de prioridades do debate social, não é só por omissão dos sucessivos governos que a desprezam. Num dos seus efeitos mais perversos, a falta de educação faz com que sua própria ausência seja considerada um problema menor diante de outros que assolam o país.

(...) No poder, os ganhadores de eleição quase sempre desviam as verbas da educação para o setor de obras, onde deve ser mais rentável e manipulação de comissões.

Além disso, imaginam que pontes, estradas e túneis estão construindo plataformas para saltos mais altos na política. E não há riscos no salto, quando a queda será amortecida pela massa de ignorante, os quase-cidadãos do país (FARIA, 1995, Opinião, p.02).

A falta de investimento em educação de forma justa, capaz de proporcionar o fim ou quase redução total do analfabetismo também faz parte de uma estratégia política, haja vista que formação crítica, conhecimento, capacidade de questionar, posicionamento perante as leis, regras, que são estabelecidas pela sociedade são inválidas caso a população não se oponha aos grupos detentores do poder econômico brasileiro.

Por outro lado, diante de uma necessidade de modernizar o país, alguns dos principais grupos empresariais considerados como aparelhos privados de hegemonia (APH's) como a Confederação Nacional da Indústria (CNI)³⁷, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)³⁸, Instituto Euvaldo Lodi (IEL)³⁹, entre outros. Essas começaram a cobrar do Estado investimentos em uma escola básica para uma formação de adestramento e uma educação geral. (FRIGOTTO, 1994). “A FIESP, organismo que expressa as ideias mais conservadoras do empresariado, lamenta-se sobre os riscos de investir na nova base tecnológica face ao fato da falta de mão-de-obra especializada (...)” (FRIGOTTO, 1994, p.48).

³⁷ Segundo sua “história oficial” a Confederação Nacional da Indústria foi criada na década de 1930 com a intenção de “planejar” o desenvolvimento industrial do país. Ver mais em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/historia/>

³⁸ Segundo sua “história oficial” fundada na década de 1930 por industriais paulistas, tem como principal objetivo investir na competitividade brasileira, diminuir os custos de produção e conter a desindustrialização. Acesso em: <https://www.fiesp.com.br/sobre-a-fiesp/historia>

³⁹ Segundo sua “história oficial” o Instituto criado pela Confederação Nacional da Indústria no final da década de 1960 para atender as demandas do empresariado oferecendo cursos de curta duração, consultoria e capacitação. Acesso em: <http://www.portaldaindustria.com.br/iel/institucional/historia/>

O conceito de aparelho privado de hegemonia (APH's) é defendido por Gramsci ao avaliar a relação entre Estado e sociedade civil na sociedade ocidental. Segundo Bruno Gawryszewski (2008):

Os APH's são organismos que possuem uma dimensão econômica, mas também político-cultural, fator determinante na compreensão gramsciana para a conquista da hegemonia. As classes buscam exercer sua hegemonia por meio da direção e do consenso das atividades da sociedade civil, em que se pode incluir estratégias, como a formação de veículos de imprensa, disputas no projeto político-pedagógico dentro das instituições de ensino, a formulação de leis no âmbito parlamentar ou a constituição de organizações não-governamentais em comunidades populares (Gawryszewski, 2008, p. 3).

O editorial da Folha de S. Paulo, do dia 12 de julho de 1995, faz referência ao levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1991, apresentando os números da educação no Brasil, confirmando que as medidas implantadas por governos anteriores não repercutiram mudanças e que o número de analfabetos continua aumentando, mas aponta estimativas de diminuição para o ano de 2000.

[...] O Brasil infelizmente, ainda conta com 30,5 milhões de cidadãos que vivem na Pré-História: são os 20,7% de analfabetos aferidos pelo último censo do IBGE, em 1991. (...) Como se isso tudo já não fosse terrivelmente assustador, as perspectivas de extinção do analfabetismo no Brasil são medíocres, para dizer o mínimo. No atual ritmo dos programas de educação, a cada dez anos o país consegue reduzir em apenas cinco pontos percentuais o mínimo de analfabetos. No ano de 2000 eles ainda deverão ser 15% da população: a erradicação, a continuar no passo de hoje, parece inatingível antes do remoto ano de 2013. A situação é vexatória quando se considera que alguns países como a Islândia desconhecem a chaga do analfabetismo desde o último ano do século 18. Reverter as sombrias projeções do IBGE e adotar imediatamente um programa eficaz e rápido de erradicação do analfabetismo é o mínimo que a sociedade pode cobrar das autoridades. (EDITORIAL, Folha de S. Paulo, 1995, p.02).

Outra matéria, no mesmo dia, no mesmo jornal, Gilberto Dimenstein⁴⁰ traz em seu título “Não é verdade” criticando os índices apresentados pelo IBGE para avaliar se a pessoa é ou não analfabeta pelo simples fato de saber escrever seu nome, e consequentemente, avaliando como negativa a falta de investimentos em escolas públicas em vários estados do país.

⁴⁰ DIMENSTEIN, Gilberto. Escritor e jornalista.

O IBGE divulgou ontem que existiriam hoje no Brasil 20% de jovens e adultos analfabetos – segundo suas projeções, esse número baixará para 15% quando cruzarmos o milênio. Há um problema nessa informação: ela não é verdadeira. O critério utilizado no Brasil é primitivo: basta o indivíduo saber escrever o nome para ser considerado alfabetizado. Isso e nada são, na verdade, iguais. É quase igual à simples digital. Daí se vê o tamanho do desafio educacional brasileiro e nossa baixa taxa de democracia.

O processo de alfabetização demora, no mínimo (e coloca mínimo nisso), as quatro primeiras séries – a partir daí, se inicia o processo de entendimento do que se está lendo. A julgar pelo nível da maioria das escolas públicas, nem esse período teria validade.

(...) Educadores calculam que pelo menos 60% dos eleitores sejam, de fato, analfabetos.

(...) Em 1991, 30% das crianças com menos de 14 anos moram em residências com chefes de família analfabetos. Essa proporção cresce para 50% no Nordeste.

(...) Os responsáveis pela quebra desse ciclo deveriam ser os governos federais, estaduais e municipais até agora, apesar dos avanços, fez-se pouco (DIMENSTEIN, 1995, Opinião, p. 2).

Dimenstein, por meio do Jornal Folha de São Paulo, representa a voz dos grupos interessados em aprovar as reformas educacionais que, reforçado pela ótica da imprensa, dá mais credibilidade ao discurso da necessidade de revisão da esfera educacional. Certamente, as mudanças são necessárias, entretanto atrelada à ideia de mudanças vem, também, o interesse da elite empresarial que, ao defender as reformas, está interessada em satisfazer a necessidade de força de trabalho apta para enquadrar-se ao processo tecnológico em curso nos países desenvolvidos e que está tomando forma no Brasil, no início da década de 1990.

A situação educacional através dos editoriais, opinião e colunas apresentam os números do analfabetismo, cobram políticas públicas e a modernização do país. Sinalizam que a saída será, novamente, pela educação profissionalizante, a formação para atender às exigências de capacitação para o mercado; reforma educacional que está sendo discutida no Congresso nacional.

No processo de elaboração da nova Lei de diretrizes e Bases (LDB), não poderíamos deixar de trazer para a discussão duas figuras conhecidas nacionalmente pelo empenho em defender a criação de novas leis para a educação nacional. São eles, Florestan Fernandes defensor da escola pública, educador e político encarregado de articular a aprovação final do projeto e Darcy Ribeiro seu sucessor no Congresso, também responsável pelos trâmites da lei no Senado.

Posições divergentes, mas que convergem no mesmo ideal de rever as políticas educacionais no país após a elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Uma nova lei para um país democrático, representando a construção de um projeto de sociedade. Florestan Fernandes, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi o primeiro parlamentar encarregado de coordenar a comissão de negociação e de debate responsável pelo encaminhamento do processo de discussão e elaboração do projeto da LDB. Em uma articulação entre os políticos, retiraram a coordenação de Fernandes e passaram-na para o Senador Darcy Ribeiro (PDT), ficando este responsável pela discussão e elaboração final do texto.

A LDB foi aprovada pelos congressistas em dezembro de 1996, como Lei nº9394/96. E como homenagem póstuma é também chamada de “Lei Darcy Ribeiro”. Criticada pela oposição e pelos docentes, que afirmam ter sido aprovada apressadamente e atendendo aos interesses da elite empresarial ao propor maior flexibilização da organização dos sistemas de ensino; é também considerada como uma lei a serviço das ideias neoliberais há tanto tempo defendidas pelos grupos de poder no país, como por exemplo para atender à demanda da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Mas não é composta somente por pontos negativos Bollman e Aguiar (2016) constata que existem pontos positivos e os apresentam a seguir:

Entretanto, em relação aos fins da educação ocorreu um retrocesso, pois não incorporou a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, suprimindo a ideia de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais (...). Apesar dos retrocessos, destaca-se como positivo o fato de que no texto aprovado foram contemplados os seguintes princípios: a responsabilidade do Estado com medidas que assegurem igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; a gestão democrática da educação escolar; a valorização dos profissionais da educação; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; o reconhecimento da experiência extraescolar. (BOLLMAN e AGUIAR, 2016, p.421).

Considerado pelas autoras como pontos positivos, destacamos a responsabilidade delegada ao Estado com medidas que ofereçam atenção à gestão escolar, à permanência do processo educativo. A lei é considerada neoliberal a partir do momento em que atende aos empresários ao legislar em defesa do ensino profissionalizante, o que veremos no terceiro capítulo. Mas é, também, democrática como o que foi apresentado pelas autoras.

O terceiro capítulo abordará um pouco mais sobre a elaboração da LDB e as mudanças/ou continuidades direcionadas ao ensino profissionalizante.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Ao tratarmos de educação profissionalizante, indagações e questionamentos vêm à tona em nossa sociedade contemporânea ao tentarmos compreender qual a sua importância e como o Estado a administra, a partir do momento em que gerencia as leis e se responsabiliza pelo seu financiamento, dando a devida atenção em relação ao papel a ser desempenhado pela escola como agente de formação não somente intelectual, mas também profissional para atender às demandas de força de trabalho no setor econômico. Muito se discute acerca de qual grupo deve atender, se a qualificação deve ser direcionada a uma determinada classe ou seria para todos.

Vários autores tomam como referência em suas pesquisas o pensador marxista italiano, Antônio Gramsci, com perspectiva de compreender a importância da educação para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, devido sua importância e atualidade para o debate.

Sendo o ensino profissionalizante necessário para atender à formação de indivíduos qualificados, os grupos industriais representados pelo empresariado brasileiro como a CNI, sempre estiveram presentes nas discussões e elaborações de leis que os favorecessem economicamente.

3.1 – A concepção de educação a partir do pensamento de Antonio Gramsci

Na concepção de Gramsci, a “escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura”. (GRAMSCI, 1916, p. 73-76 apud COUTINHO, 2011, p. 59). Defensor de uma escola como local de formação sem exclusão, seu lugar de fala é o início do século XX, quando defende, através dos jornais, o seu pensamento em relação à escola como um lugar onde classes sociais se diferenciam e se enfrentam, mas ao mesmo tempo se torna muito

atual visto que os embates continuam acontecendo, sendo a escola ainda um local de disputas de projetos sociais.

Segundo Marcos Del Roio (2018), nos escritos de Gramsci percebe-se sua inquietação à forma pela qual a educação estava sendo pensada na Itália, não concordando com a visão dualista de um ensino profissionalizante para os trabalhadores e o ensino humanista para a burguesia. O desafio seria uma escola que unisse a formação para o trabalho e o conhecimento humanista, uma escola unitária.

Gramsci localizava o problema essencial da educação burguesa do seu tempo na separação entre ensino para o trabalho manual e educação de cultura humanista e indicava como possibilidade de solução um processo de aquisição do conhecimento que unificasse o conhecimento e controle do mundo natural com a elevação cultural e moral possível com a filosofia, as letras e as artes. A escola de cultura criada pelo grupo de *L'Ordine Nuovo*, em novembro de 1919, era portadora dessa concepção de escola unitária, de escola integral (DEL ROIO, 2018, p. 138).

No Brasil, a concepção de escola dualista não se difere da criticada por Gramsci. A concepção de uma educação humanística, propedêutica, que atende aos interesses dos grupos privilegiados e outra para os demais, não é um pensamento praticado recentemente, vem desde a nossa própria formação enquanto colônia, com a chegada dos padres jesuítas, na ocasião para formar os filhos dos colonizadores que aqui viviam e precisavam ter uma formação para estarem preparados para os estudos no exterior. E, para os filhos dos subalternos uma mínima formação para atender a força de trabalho.

Outros autores como Cavalcanti e Piccone (s/d) também nos apresentam o pensamento de Gramsci em relação à educação profissionalizante a partir de seus escritos no *Jornal Avanti*, edição de Turin em 24 de dezembro de 1916. Na ocasião, Gramsci não concordava com o que se pretendia fazer com a educação para formação.

[...] A escola profissional não se deve transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos em função dum ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, tão somente com olho infalível e mão firme. (...) É evidente que para os industriais tacanhamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas do que operários-homens. (CAVALCANTI e PICCONE, s/d, p. 68).

Gramsci nos aponta os caminhos para discutir a educação, principalmente, a educação profissionalizante. Segundo Luna Galano Mochcovitch (1988), a escola ideal para o pensador italiano deveria ser:

[...] formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é “ético” e “educador”, é aquela através da qual a sociedade coloca “cada cidadão”, em termos gerais e pelo menos “abstratamente”, na condição de se tornar “governante (MOCHCOVITCH, 1988, p.56).

Os apontamentos feitos por autores que analisaram as propostas de Gramsci e sua concepção sobre formação do indivíduo através da educação se tornam um assunto ainda muito atual visto que, a exemplo do Brasil, ainda é um caminho de enfrentamentos quando o assunto é qual a educação que será destinada à maioria da população. No processo de elaboração da LDB, em 1996, muito se discutiu a respeito dos rumos que foram dados à educação profissionalizante brasileira, no final do século XX, em um cenário de direta interferência das ideais neoliberais, uma formação voltada para atender a um mercado cada vez mais competitivo.

Ao tratarmos da educação profissionalizante é preciso atentarmo-nos às demandas econômicas, aos interesses políticos e às necessidades sociais de grupos dominantes para assim podermos compreender as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, a partir das leis que estão sendo discutidas, haja vista que a educação é o pilar que irá sustentar as mudanças que estão sendo estruturadas e planejadas.

Lima (2007), ao avaliar as diretrizes educacionais para a formação técnico-profissional, estabelece uma linha de compreensão da educação profissionalizante, no país, apresenta políticas elaboradas pelos governos como gestores para atender as necessidades dos industriais com vistas para desenvolver a economia. Seus apontamentos nos direcionam à compreensão de que no Brasil, quando o assunto é educação de profissionalizante o resultado a ser alcançado é somente o de atender ao trabalho e pouco se preocupa com a formação. Propõe analisar melhor a concepção de qual é o sentido de qualificação profissional para o patrão e o funcionário ao afirmar que para ambos seus sentidos são diferenciados:

[...] quando o empresariado fala de qualificação está se referindo à qualificação para o emprego, para a função que será desempenhada pelo indivíduo em um determinado posto de trabalho. Para o trabalhador, ao

contrário, a qualificação supõe potencial individual que ele quer que seja melhor remunerado (LIMA, 2007, p. 43).

São duas realidades opostas, com interesses diferentes, mas que convergem em um só caminho que é o da necessidade de atender o indivíduo em sua qualificação. Frigotto (2003) avalia que a educação é crucial no processo hegemônico.

E é esta educação como processo crucial para o desenvolvimento da hegemonia que se torna chave para que exista o controle do Estado em suas várias esferas desde a esfera política, passando pela econômica e refletindo na educacional. Daí então a importância de medidas que permeiem a educação através de leis que moldem os seus interesses. Frigotto (2003) afirma que:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Diante de mudanças nas relações do mundo do trabalho, o processo de qualificação profissional deve ser capaz de oferecer formação intelectual, transformando o cidadão em sujeito crítico capaz de indagar, de reivindicar sua situação e não somente se enquadrar em uma formação engessada promovida pelo Estado para atender aos interesses das classes dominantes. Uma qualificação de qualidade, de autonomia, de liberdade.

Se analisarmos historicamente a educação profissionalizante no Brasil, percebemos que ela sempre foi discutida através de decretos e leis. Um quadro cronológico nos ajuda a compreender seus possíveis avanços e/ou mudanças perpetradas pelos nossos dirigentes. Esse percurso será evidenciado no decorrer do capítulo.

Ano	Decreto	Resoluções
1909	Decreto nº 7.566	-Criação de 19 “Escolas de Aprendizizes e Artífices”.
1927	Decreto nº 5.241	-Obrigatoriedade do ensino profissional, nas escolas primárias.
1937	Lei nº 378	-“Transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	Decreto-Lei nº 4.073 Decreto-Lei nº 4.127/42 Decreto-Lei nº 4.048	-Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. - estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. - Criação do SENAI
1946	Decreto-Lei nº 9.613/46 Decreto-Lei nº 8.621	-Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. - criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac,
1961	Lei nº 4.024/61	- primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar

		estudos no ensino superior.
1968	Lei Federal nº 5.540	- oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
1971	Lei nº 5.692/71	- o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975	Lei Federal nº 6.297	- definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978	Lei nº 6.545,	-As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets),
1982	Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71	-Retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1996	Lei 9.394/96	Foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em 08/08/19.

3.2 - A educação profissionalizante e os interesses da classe dominante brasileira

Em relação ao quadro antes indicado destacamos alguns decretos e leis a seguir. O primeiro faz referência à década de 1940, quando no governo de Getúlio Vargas, o então ministro da educação Gustavo Capanema, em uma reforma educacional instituiu a criação de uma escola que oferecesse o serviço de aprendizagem industrial – SENAI, através do Decreto-Lei nº 4.048, em um momento pelo qual estava sendo traçado e articulado o processo de investimento e abertura

industrial no país, necessitando assim de força de trabalho capaz de atender às necessidades das fábricas, intensificando então assim o investimento em educação profissional. Mas, essa mudança educacional em um momento de desenvolvimento industrial, traz também outra face, a de uma educação que distancia o acesso ao ensino superior, uma vez que, segundo Santos (2006):

[...] egressos das escolas técnicas somente poderiam prestar exame vestibular no nível universitário correspondente à sua formação de técnico de nível médio. Tal fato não ocorria com os egressos do ensino médio propedêutico, pois a estes era permitido optar por qualquer carreira em nível superior. (SANTOS, 2006, p. 29).

A partir da afirmação de Santos (2006) observa-se que há a oferta do ensino profissionalizante, mas ao mesmo tempo impõem-se uma barreira ao profissional técnico que caso optasse por dar continuidade aos seus estudos em nível superior, assim delimitando sua continuidade em outros cursos que não se enquadrassem no de sua escolha profissional, reforçando a concepção de uma educação seletiva, distanciando os grupos sociais a partir da elaboração de leis que conduziram a educação a uma esfera excludente, não disponível a todos.

A educação, por ser um campo de enfrentamentos e embates entre as classes, está sempre em debate devido sua importância ímpar no processo de formação do cidadão, de transformação e evolução de uma sociedade. Em seu processo de organização, vários interesses por meio de novas leis são discutidos, elaborados e aprovados.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61, aprovada em 1961, estabeleceu em seu primeiro artigo os fundamentos que regeriam a educação a partir da data de entrada em vigor da lei que “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e considerou como fundamentais a formação do cidadão; o respeito; a solidariedade; o desenvolvimento humano direcionado ao bem comum; recursos científicos e tecnológicos, defesa do patrimônio nacional e combate a qualquer tipo de preconceito (BRASIL, 1961).

Sua elaboração e aprovação foram marcadas por novas regras ao conculinte do ensino técnico dando a possibilidade de sequência aos seus estudos no ensino superior, entretanto para que pudesse optar pela continuidade deveria seguir as

normas estabelecidas pelas Leis Orgânicas do Ensino Profissional por meio de Decretos-Leis aprovadas durante a década de 1940, que delegaram como opção de cursos técnicos, o industrial, o comercial, o agrícola ou o normal (formação de professores para a educação primária).

Em 1971, a LDB sofreu modificações pontuais em comparação com a de 1961. A Lei 4024/61 foi modificada pela Lei 5692/71, que apresentou em seu primeiro capítulo intitulado “Do Ensino de 1º e 2º graus” os objetivos da LDB ao apregoar que:

Art. 1º- O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Ao compararmos as duas LDBs, no que se refere ao primeiro capítulo de ambas, percebemos que em um período de 10 anos a mudança na concepção do que se esperar da educação é visível a partir do momento em que a primeira tem um pensamento direcionado á formação do indivíduo em sua concepção mais humana e a segunda já aponta para a necessidade de formação para o trabalho, além do exercício da cidadania.

Em se tratando do segundo grau, foi estabelecido que deveria oferecer uma formação geral no curso técnico ou de auxiliar todos os matriculados. De acordo com Frigotto (2003), ocorreu neste momento, durante a ditadura militar uma transformação na esfera educacional na qual ele chamou de economicismo, portanto, anterior ao período neoliberal, uma vez que a educação passou do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes para um mero fator de produção.

Por intermédio da Lei 5692/71⁴¹ ficou estabelecido que o segundo grau teria a mesma formação profissionalizante para todos os matriculados, promovendo com

⁴¹ Através da Lei 5692/71 o ensino profissionalizante foi tratado nos artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76. Ver LDB de 1971.

isso uma formação 'igualitária' para todos os estudantes, sem separação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante que vinha sendo praticada havia tempos.

O contexto para as mudanças na LDB eram favoráveis devido à inserção do país no processo de industrialização e, como decorrência, a necessidade de força de trabalho para atender às demandas empresariais e à pressão de parcela da população que excluídos do acesso aos cursos superiores cobravam uma posição do governo para também atendê-los (BRASIL, 2007). A solução encontrada pelo governo foi a de tornar a educação profissionalizante do segundo grau compulsória para todos, haja vista que

[...] a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse "atendê-las". Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que "garantiria" a inserção no "mercado de trabalho" - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento. (BRASIL, 2007).

O governo, ao implantar a obrigatoriedade do ensino de segundo grau profissionalizante, atendeu a três grupos distintos: primeiro a elite econômica do país que necessitava de trabalhadores 'qualificados' para suas indústrias; segundo, de forma enviesada a população, que viu na obrigatoriedade uma sensação de que todos estavam inseridos na mesma forma organizacional da educação, sem exclusão; e, finalmente, o grupo que mais aproveitou com isso foi o das escolas privadas que continuaram oferecendo o ensino de formação propedêutica para a classe média direcionar seus filhos ao ensino superior (BRASIL, 2007).

Nos anos 1980, Lima (2007) considera como momento importante devido ao processo de discussão e implantação de uma nova Constituição no país, quando se discute dentre tantas novas leis, as direcionadas para o campo educacional e as várias esferas da formação do indivíduo. E afirma que:

[...] a lógica que move o discurso do empresariado nacional com relação às transformações técnicas na base produtiva concebe que a tecnificação da vida social é um processo inevitável, cujo sentido também inquestionável, atribuindo ao desemprego, que afeta milhões de pessoas, um caráter de inevitabilidade histórica. Para os empresários, o processo de reordenamento das profissões com profundas implicações salariais e para o status social e profissional e de qualificação, a desvalorização das profissões tradicionais em todos níveis de qualificação é um processo natural. (LIMA, 2007, p. 56).

O processo de ‘naturalização’ da desigualdade social defendido pelos empresários pode ser considerado como reflexo de falta de investimentos pontuais na formação de trabalhadores e o contexto das ideias neoliberais que rondam o país. Podemos afirmar que, em se tratando de educação para a profissionalização, o que foi implantado a partir da LDB de 1971 não ofereceu, de maneira consistente, a formação do aluno para o mercado. Primeiro porque somente promulgar leis de nada adianta se não houver investimento dos governantes nas escolas profissionalizantes, oferecendo a infraestrutura necessária, com professores qualificados, laboratórios especializados. Segundo, porque não é compensatório a alguns grupos que o ensino técnico seja capaz de atender a todos, é preciso manter a divisão social. Em 1982, foi implantada a Lei 7044/82 que retirou do ensino de segundo grau a obrigatoriedade do ensino profissionalizante das escolas “exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino”. (BRASIL, 2007)

A partir de tais mudanças relacionadas à formação para atender ao mercado de trabalho, Santos (2006) faz uma análise a partir de Gramsci do fracasso da educação profissionalizante no Brasil, e conclui que na década de 1980 ocorreu uma divisão entre os grupos de educadores – marxistas e intelectuais liberais.

[...] os educadores marxistas tinham como princípio a formação politécnica omnilateral e, fundamentados em Antônio Gramsci, tinham como proposta a escola unitária, o que, em outras palavras, significava dotar as escolas de nível médio de equipamentos necessários para a um modelo de formação que fosse capaz de articular teoria e prática; com relação aos educadores e intelectuais liberais, a perspectiva era a de reformular o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, tomando como princípio a preparação para o mercado de trabalho, com a separação formal destas duas modalidades. (SANTOS, 2006, p. X).

A concepção de uma educação meramente formativa para atender o mercado financeiro e alavancar cada vez mais os lucros de uma pequena parcela da sociedade, os detentores da produção, são reforçadas através de leis que enfraquecem a organização escolar, promovendo então um sucateamento proposital das instituições públicas educacionais. Frigotto (2003) avalia que o processo de transformação da educação a fim de formar profissionais para as empresas, dando

um caráter economicista, teve seu início durante a ditadura militar, uma vez que a educação foi enfraquecida em suas mais amplas habilidades de conhecimento de desenvolvimento intelectual para focar no processo de produção. Mas, podemos afirmar que esta concepção foi cada vez mais incorporada ao discurso da elite brasileira, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O processo de transformar a força de trabalho em capital humano pela via da educação foi reforçado durante a década de 1990, diante de uma onda neoliberal que estava se fortalecendo no país devido ao processo de industrialização, importação e globalização e influenciando os debates educacionais em curso, já há tempos, através da organização para a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação que abordasse o ensino profissionalizante.

3.3 – A imprensa e a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)

No processo de reestruturação da educação e do ensino profissionalizante pela LDBEN que estava prestes a ser votada em 1995, buscamos analisar através dos editoriais e outras colunas do Jornal Folha de São Paulo o que os jornalistas, professores, políticos, empresários, líderes sindicais e outros colunistas estavam propondo ao seu leitor referente ao processo de desenvolvimento econômico através de políticas públicas voltadas para a educação, qualificação da força de trabalho, combate ao desemprego, entre outros.

No ano de 1995, por diversas vezes, um tom de crítica em relação à condição do país enquanto nação em processo de desenvolvimento pôde ser visto através das reportagens apresentadas no jornal, quando cobravam uma postura do presidente e seus auxiliares, condições que pudessem transformar todas as esferas sociais, principalmente a educação, sendo que está era uma das bandeiras de sua candidatura, o que o levou a vencer as eleições. No caderno Opinião do jornal Folha

de São Paulo, o colunista Josias de Sousa⁴² demonstra certa preocupação relacionada ao mundo do trabalho e a qualificação do trabalhador ao afirmar que:

[...] Pleno de inovações tecnológicas e gerenciais, o mercado absorve o trabalhador especializado. E, implacável, esfarela o profissional pouco qualificado. Eliminam-se postos de trabalho em nome da reengenharia, da qualidade total. Nações com predominância de mão-de-obra barata tendem a ser escanteadas no processo de integração mundial. O sucesso econômico está associado ao conhecimento, à capacidade de inovação. Importante desde as primeiras revoluções antifeudais, a educação passou a ser ferramenta vital para os candidatos ao mercado de trabalho. Algo que deveria preocupar a todos – políticos, empresários, pais e, sobretudo, alunos. (SOUSA, 1995, Opinião, p. 02).

A preocupação em relação ao processo de formação educacional apresentada pelo colunista revela as mudanças que estão sendo desencadeadas a partir das inovações tecnológicas engendradas no mundo do trabalho e a necessidade de capacitar o indivíduo para o novo mercado que ora está em desenvolvimento. Para que isso ocorra é necessário que o Estado crie formas de atender a necessidade de qualificação partindo da elaboração da nova LDB e suas diretrizes voltadas para o ensino profissionalizante.

Fernandes (1995), em sua coluna “O Eclipse do Trabalho”, expõe sua inquietação em relação ao trabalho na sociedade capitalista e os rumos que vem tomando. Segundo ele,

[...] o trabalho não desapareceu. Evoluiu e sofreu alterações nascidas na civilização capitalista como um todo. Sem o homem – isto é, sem o trabalhador - não há produção e sem estas, em constante desenvolvimento, não existe civilização. Automatiza-se a produção. Mas anula-se o elemento humano? (...) Oprimidos e marginalizados dos centros de decisão e poder, compete-lhes lutar com ardor para impedir que a civilização capitalista dos trópicos se reproduza indefinidamente como o malho que esmaga a cabeça dos pobres. (FERNANDES, 1995, Opinião, p. 02).

A partir de tais afirmações relacionadas às transformações operadas pelo capitalismo no processo de trabalho e produção, que acaba por excluir e marginalizar o trabalhador, a posição acima defendida por Fernandes (1995), reforça a necessidade de uma educação que seja capaz de qualificar o indivíduo para que ele tenha seu lugar de trabalho na sociedade, sem que seja oprimido e excluído das oportunidades no mercado de trabalho. Mas, para isso, é necessário que o Estado

⁴² SOUSA, Josias de. Jornalista da Folha de S. Paulo em 1995.

crie formas para oferecer ao cidadão a capacidade de qualificação. Contudo, quando o assunto é Estado e políticas públicas para atender a sociedade, vem à tona alguns questionamentos sobre quais as verdadeiras intenções ao implantá-las, sendo que a lógica do capital é de exclusão, o que potencializa a exploração e a acumulação.

Dentre as várias ações governamentais na gestão de FHC, destacamos o investimento em educação profissionalizante capaz de atender aos interesses dos investidores internacionais, contando com a força de trabalho qualificada para trabalhar em suas indústrias. É preciso que a sociedade tome para si a ideia da profissionalização por meio de cursos técnicos, como forma de melhorar economicamente de vida, seguindo a lógica do empresariado nacional.

Em 1996, após o primeiro ano de governo de FHC, a população brasileira enfrentava o reflexo das altas taxas de desemprego. Herbert de Souza⁴³ sinaliza alguns caminhos para a educação como tentativa de diminuir a linha que separa os ricos dos mais pobres. Defende que é necessário “fazer uma democratização real do ensino e da cultura, incluindo milhões de crianças e adultos no sistema gratuito, universal e de boa qualidade”. (Editorial Folha de São Paulo, 1996, p. 02).

Sendo assim, foi elaborada pelo governo uma cartilha para combater o desemprego. Nela, seis pontos foram considerados importantes para que o país pudesse sair da condição econômica de milhões de desempregados. Na reportagem intitulada “Como combater o desemprego, versão Tucana”, Gabriela Wolthers⁴⁴, da Sucursal de Brasília apontou os caminhos que norteariam a retomada do crescimento econômico por meio de:

(...) Investimentos em pequena empresa (...); agricultura familiar (...); cooperativas (...); construção civil (...); turismo (...); e educação para o trabalho. A educação para o trabalho e os cursos profissionalizantes, diz a cartilha, “representam a abertura de oportunidades e novas perspectivas de trabalho e desenvolvimento” para setores da população. (WOLTHERS, 1996, Caderno Dinheiro, p. 05).

⁴³ SOUZA, Herbert de. Sociólogo mineiro (1935 – 1997). Em 1993 fundou a Ação da Cidadania, programa de luta pela vida e contra a miséria, combatendo a fome e o desemprego através da democratização da terra. Acesso em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/herbert-souza.htm>

⁴⁴ WOLTHERS, Gabriela. Jornalista da Sucursal de Brasília.

As intenções apresentadas na cartilha elaborada pelo governo encontraram apoio em uma elite econômica que seguia as tendências mercadológicas e necessitava, dentre os vários pontos elencados, de uma educação capaz de promover a qualificação do trabalhador para suprir as necessidades de força de trabalho. As autoras GARCIA e ZANARDINI (2018) apresentam uma afirmação muito pertinente em relação às políticas públicas voltadas para a educação, ao afirmarem que:

[...] As políticas educacionais implantadas a partir dos anos de 1990 estão articuladas ao atual estágio do capitalismo globalizado e às orientações de Organismos Internacionais com o objetivo de atenuar possíveis embates entre as classes contraditórias e “aliviar” a pobreza extrema, abrangendo em sua formulação a saúde, a educação, a previdência e a habitação entre outros programas de assistência. (GARCIA e ZANARDINI, 2018, p. 200).

A iniciativa de uma política educacional do governo tomou fôlego com a implementação da LDB aprovada em dezembro de 1996, depois de um longo processo de discussão e de cobrança de várias esferas da sociedade e discutida na imprensa, como por exemplo o editorial do dia 16/07/96, quando se discute os rumos da educação no país, questionando como ensinar melhor sendo que “os desafios para o desenvolvimento da educação no Brasil, são em grande parte, muito semelhantes aos que se colocam para a inserção do país na modernidade. Mesmo assim, eles têm sido enfrentados como morosidade absurda” (Editorial, Folha de São Paulo, 16/07/95, p. 02)

A aprovação da LDB em 1996 contou com 92 artigos e promoveu a atualização das leis, haja vista que a última havia sido elaborada em 1961 e alterada em 1971. Na nova LDB, todas as áreas da educação (infantil, fundamental, médio, jovens e adultos, profissionalizante e superior) foram contempladas em capítulos apresentando mudanças pontuais referentes às áreas de atuação. Dentre os vários capítulos destacamos os capítulos II e III.

O capítulo II da nova LDB intitulado da Educação Básica – entende-se como básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio – é dividido em seções. Cada uma aborda um ponto referente à educação básica. A seção I trata das disposições gerais da normativa a partir do artigo 22 até o 28. A seção II refere-se à educação infantil através dos artigos 29 ao 31. A seção III aborda o Ensino

Fundamental pelos artigos 32 a 34. A seção IV apresenta as diretrizes para o Ensino Médio através dos artigos 35 e 36. A seção V aborda a Educação de Jovens e Adultos, mas este não será utilizado na análise, somente apresentado aqui para termos uma visão geral da organização do capítulo II. (BRASIL, 1996).

Na seção IV do capítulo II, o artigo 36 refere-se à questão da formação do aluno matriculado no Ensino Médio e o currículo direcionado ao ensino profissionalizante como peça fundamental para promover a formação do aluno em se tratando de uma educação tecnológica básica. Carneiro (2015) defende que os pontos elencados propõem ao aluno uma formação para atender aos novos rumos da produção mundial no cenário de avanços tecnológicos. Com a LDB novos rumos são propostos quando se trata de formação do aluno no final da década de 1990 através do “desenvolvimento técnico-científico”. (CARNEIRO, 2005)

O capítulo III da LDB é direcionado à Educação Profissional e Tecnológica através dos artigos 39, 40, 41 e 42. Por meio deles ficam instituídas as regras que regem a formação para o mercado de trabalho O artigo 39 garante o direito de acesso à educação profissionalizante ao aluno que busca uma formação e qualificação para o mercado de trabalho ao afirmar que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

O artigo 40 justifica que o processo de educação profissionalizante “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

O artigo 41 é referente à questão da ‘bagagem’ de conhecimento adquirido pelo aluno garantindo “certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996) e a elaboração dos diplomas referentes a esta certificação “os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional”. (BRASIL, 1996)

E, por último, o artigo 42 amplia a oferta de escolas técnicas e cursos regulares para promover “cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a

matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. (BRASIL, 1996).

A LDB, organizada em capítulos separados, sendo o capítulo II para a educação básica – infantil, fundamental e médio, e III para o ensino profissionalizante deixa claro que a intenção é a de desvincular, da educação básica, a obrigatoriedade em oferecer a formação técnica no fim do ensino médio. Uma proposta que vinha sendo discutida desde o início do ano de 1996, quando foi aprovada pelo executivo a PL 1603⁴⁵ que propunha a separação do ensino básico do profissionalizante, mas como desagradava uma parcela da sociedade e já estava em fase final de aprovação a LDB, a PL foi deixada de lado. (BRASIL, 2007).

Retomando a importância do ensino profissionalizante para a formação do indivíduo enquanto cidadão inserido na sociedade capitalista, Carneiro (2015) destaca a importância da formação para o mercado de trabalho ao afirmar que:

A educação profissional e tecnológica conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ou seja, para o mundo do trabalho. Porém, não só para isto, uma vez que esta educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Portanto, também, ao mercado de trabalho, isto é, ao espaço socioeconômico do mercado de trabalho, dos postos fixos de trabalho, do emprego e do exercício qualificado das atividades profissionais realizadas por trabalhadores assalariados. (CARNEIRO, 2015, p. 466).

Ou seja, formação profissional, qualificação e oferta de trabalho são consoantes pontuais para o desenvolvimento do profissional. Cabe ao Estado possibilitar além da educação profissionalizante condições que garantam o acesso ao mercado de trabalho a partir de geração de empregos.

O governo organizou a educação profissional do país em 1996, diante de cobranças de empresários que criticavam a falta de investimentos referentes à qualificação do trabalhador. Mas não alcançou os objetivos pretendidos com as mudanças educacionais que vinham se arrastando desde a década de 1980. Diante

⁴⁵ Para aprofundar mais a respeito da PL 1603/96 ver: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, 2007. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

disso a coluna “nova lei de ensino” (1996) cobra mais incentivos e ações ao se tratar da educação.

A aprovação da nova legislação talvez coincida com um momento em que se percebe mais claramente que os projetos para um país modernizado passam necessariamente pela intensiva escolarização de seus cidadãos. (...) Mas os esforços devem também seguir o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino. O bom uso dos recursos públicos é também um desafio ainda longe de ser superado. Trata-se de pontos que dependem menos da lei, e mais de ações imediatas. (NOVA LEI DO ENSINO, Folha de São Paulo, 1996, p.02).

No ano de 1997, em 17 de abril foi acrescentado à LDB o decreto de lei 2.208/97⁴⁶ alterando os artigos publicados referentes ao ensino profissionalizante ampliando sua escala de formação, regulamentando o parágrafo 2º do artigo 36 referente ao ensino médio reafirmando que ele poderia, mas não era compulsório preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas, além dos artigos 39 a 42 da LDB apresenta mais doze artigos regulamentando o ensino profissionalizante e as suas esferas de formação.

As mudanças que entraram em vigor, com a LDB de 1996, reforçaram o discurso de grupo de interesses distintos, destacamos os industriais, os donos de escolas particulares tanto de ensino básico com o de ensino profissionalizante que cobravam mudanças pontuais. Com isso, os artigos relacionados ao ensino e formação profissionalizante reforçaram a intenção, por parte do Estado e seus legisladores, de uma educação que formasse o estudante para atender às necessidades impostas por um mercado cada vez mais competitivo.

Carlos Heitor Cony⁴⁷, por meio de suas colunas no Jornal Folha de São Paulo, se apresenta como um crítico ao governo de FHC e sua política neoliberal que estava avançando a cada dia e afetando a organização social em todas as suas esferas. Cony apontava que o estado neoliberal aumenta a desigualdade a partir do momento em que “o neoliberalismo descobriu a pólvora. Gastando menos ou gastando nada com saúde, educação, transportes e segurança, sobrá mais

⁴⁶ O Decreto Lei 2208/97 trata das competências estabelecidas ao ensino profissionalizante a partir de 1997, mas foi revogado em 2005 pelo decreto 5154/04.

Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

⁴⁷ CONY, Carlos Heitor (1926-2018). Jornalista e cronista; membro da Academia Brasileira de Letras.

dinheiro para a grande empresa que é o Estado (...)” (CONY, 1997, Folha de São Paulo, Opinião, p.02). A diminuição dos investimentos, nas áreas consideradas primordiais, representaram a intenção das políticas de um Estado neoliberal que toma pra si a administração e o controle das políticas públicas. E diante de tais fatos a educação acaba sendo afetada a partir da diminuição de investimentos e repasses públicos.

Em outro momento, os fatores que desencadeiam o desemprego no país, todos intrinsecamente ligados à falta de investimentos na educação, são apontados por Soares (1998)⁴⁸:

[...] Todo ano, ingressam no mercado de trabalho profissionais mais e mais despreparados, somando-se aos já existentes. A sua formação educacional é precária, porque o ensino básico é deficiente. O país também carece de uma estrutura de ensino técnico-profissionalizante em nível de segundo grau, que, no mundo desenvolvido, prepara adequadamente número expressivo de trabalhadores para funções intermediárias, com remuneração digna. (FOLHA DE SÃO PAULO, CADERNO DINHEIRO, p.02)

O local de fala do “Visão Economicista”, como a apresentada acima, reforça o pensamento de um grupo dominante a partir da imprensa, que cobra por mudanças pontuais na educação, tanto a básica como a profissionalizante, dando a entender que o trabalho existe e só requer a qualificação, mas que suas causas estão no baixo nível de formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e no profissionalizante. A proposta de uma escola unitária, que formasse o aluno em suas várias habilidades, ideia defendida por Gramsci no início do século XX, ainda, ao que se parece, não foi alcançado em nosso país.

Enquanto a educação for considerada como o elemento meramente formativo para atender aos interesses de grupos economicamente influentes, o conhecimento ficará limitado, impedindo assim o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas habilidades.

⁴⁸ SOARES, Wander. Economista e administrador de empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas neoliberais encontraram, no Brasil da década de 1990, o ambiente favorável para a implementação de sua “cartilha”, pois contava com o apoio das elites, dos grupos dominantes e principalmente do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Esse governo foi considerado o responsável pela articulação das reformas propostas, e por seguir as orientações das agências neoliberais, em nível internacional. Bem como, abriu espaço para o capital estrangeiro, reduziu a interferência estatal na economia, defendeu privatizações e as reformas educacionais.

Ao lado de FHC, estavam grupos como os empresários do ramo industrial, a CNI, e as instituições estrangeiras, como o Banco Mundial, que exigiam, dos envolvidos na elaboração das leis e diretrizes e da reforma educacional, uma postura capaz de transformar a educação, principalmente a profissionalizante, no país. Esses grupos, ao apoiarem o governo, articulavam propostas que atendessem aos seus interesses fazendo o jogo de apoio às políticas neoliberais e ao mesmo tempo cobravam medidas que atendessem seus próprios interesses

A elite industrial, representada principalmente pela CNI, deixou claro por meio de seus seminários e encontros com outros grupos, que o país só alcançaria o desenvolvimento e a geração de empregos a partir do momento em que a força de trabalho fosse formada e qualificada para atender as mudanças tecnológicas que estavam em curso, no mundo do trabalho e nas nações desenvolvidas.

Em apoio ao empresariado, as agências ligadas aos interesses neoliberais também cobravam do Estado investimentos em educação, principalmente nos anos iniciais, para combater o analfabetismo, pois países com baixos índices de alfabetização não atraíam, e ainda não atraem, investimentos estrangeiros. Mas, além dos anos iniciais, o ensino profissionalizante, também tinha que ser contemplado, haja vista que para investir nos países em desenvolvimento é necessário que haja força de trabalho qualificada para se enquadrarem no ambiente tecnológico das empresas.

Sendo assim, a transformação exigida, principalmente pela elite industrial, por qualificação do profissional, a partir da escola, deveria alcançar os padrões de formação alcançados pelos países desenvolvidos para que pudessem concorrer economicamente e atrair novos investimentos para o país. O que se tem, então, é a educação sendo discutida e as leis aprovadas para atenderem às expectativas dos mercados investidores nacionais e internacionais.

O artigo 39 da LDBEN justifica bem esse processo de discussão e de formação, que culminou na orientação para a educação profissionalizante, ao afirmar que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Enquanto a LDBEN, em seu artigo 39, atendeu aos interesses da classe empresarial brasileira, ao defender a qualificação como ponto de desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade, o artigo 40 atendeu aos empresários das escolas privadas, ou centros de formação, também particulares, ao afirmar que a qualificação do indivíduo “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Está aqui a abertura para que outras instituições, de iniciativa privada, possam oferecer a formação educacional, profissional, para trabalhador, caso o Estado não ofereça.

Dessa forma, podemos conceber e perceber a educação como um campo de embates, onde não há neutralidade, pois alguns grupos e seus interesses ditaram os caminhos para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), obtendo como resultado, das discussões entre esses grupos, a implementação de políticas educacionais voltadas para atender aos seus próprios interesses e os do mercado de capital estrangeiro e nacional, transformando, assim, a força de trabalho em moeda de troca, entre os grupos dominantes.

Assim, a educação, em sociedades que são influenciadas pelas ideias neoliberais, acaba recebendo forte influência para a formação do indivíduo visando atender, prioritariamente, o mercado de trabalho. O que contrasta com a fala de Gramsci (2011) que afirma que essa formação mecanicista, voltada para a formação

de força de trabalho, meramente mercadológica, não propicia e nem proporciona um ambiente de produção do saber. Pois, segundo esse autor,

[...] O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, a escola humanista, tal como entendiam os antigos e, recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. (Gramsci 2011, p. 58)

Gramsci defende uma educação polivalente e politécnica, não aquela que serve apenas para a exploração do trabalhador em nome do lucro dos patrões. Uma escola que dê liberdade ao educando, sendo capaz de atender às necessidades de formação para o trabalho e ao mesmo tempo promover a formação para a vida. Ressaltamos que o pensador italiano está defendendo a educação politécnica e polivalente, no início do século XX, para os educandos daquela época, no entanto sua fala é pertinente para o momento em que estamos discutindo a elaboração da LDBEN, sendo esta influenciada pelos grupos empresariais que reforçam a ideia de uma educação profissionalizante para atender o mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto que, em uma sociedade neoliberal, a educação sofre interferências, a década de 1990 e a aprovação da LDBEN influenciou na formação desse educando a partir do momento em que propôs uma formação voltada para a área tecnológica, das inovações, em que os demais conteúdos foram reduzidos e o foco de formação alterado. Isso vem reafirmar a Teoria do Capital Humano, que considera a escola como importante aliada no processo de formação do indivíduo, para atender à lógica do mercado, com recursos humanos utilitarista.

À guisa de conclusão, esta dissertação se propôs a analisar a LDB, partindo da indagação se essa lei prejudicou, ou não, a educação profissionalizante. A partir das pesquisas e análises realizadas, podemos afirmar, por um lado, que não, pois a mesma favoreceu, através da formação dos trabalhadores, os interesses da classe econômica, que há tempos cobrava mudanças na área de formação, para atender às demandas, do Estado, por uma força de trabalho melhor qualificada, para aumentar seus lucros e ter capacidade competitiva no mercado e/ou atrair novos investidores.

Por outro lado, com as interferências das políticas neoliberais, a educação, não apenas a profissionalizante, mas todas as demais como a educação básica e superior, foram afetadas não pela diminuição de investimentos do Estado, mas por implementações de currículos que, de alguma forma, atenderam aos interesses dos grupos dominantes defensores de uma educação voltada para atender ao mercado de trabalho e das ideias neoliberais defendidas por instituições financeiras.

Assim, concluímos que a LDB, aprovada em 1996, foi resultante de um conjunto de interesses dos grupos dominantes, principalmente o empresarial que carecia de força de trabalho mais qualificada para atender às suas necessidades econômicas de maior produção, para concorrerem com outros mercados e ao mesmo tempo atraírem mais investimentos para o país. Essa lei atendeu, também, aos interesses neoliberais que representados por agências financiadoras cobravam, em contrapartida aos empréstimos oferecidos, uma reforma educacional para que o país tivesse condições de reestruturar sua economia, a partir de uma força de trabalho mais bem qualificada; dessa forma, atendeu, também, aos docentes que lutavam, desde o fim da década de 1980, por uma LDB mais atualizada que aquela aprovada em 1961.

O tema desta dissertação é relevante para a comunidade educacional, e se destaca, por abordar um tema de discussão atual; por revisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o que vários autores estavam discutindo a respeito da educação, do neoliberalismo e do ensino profissionalizante, na década de 1990 e por trazer à tona, hoje, no início do século XXI, temas pertinentes e importantes para darmos continuidade ao conhecimento, análise e reflexão das políticas articuladas para a educação no país.

Um leque de apontamentos e análises acerca do tema, referente à educação, está em aberto, cabendo a continuidade em outros trabalhos, como a discussão acerca das políticas que foram implementadas após a aprovação da LDB, de 1996, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU).

O ENEM foi criado pelo Ministério da Educação em 1998, durante o governo de FHC para avaliar o desempenho dos alunos concluintes do ensino médio. O Sistema de Seleção Unificado (SISU) entrou em vigência no ano de 2010 para

oferecer vagas em ensino superior aos candidatos que fizeram e obtiveram melhor classificação na prova do ENEM. Acrescentamos aqui a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) de 2016, que tendo o objetivo de congelar os gastos públicos e contornar a crise econômica, foi enviada ao Congresso pelo presidente Michel Temer (2016-2018) com intuito de congelar por 20 anos os gastos públicos e investimentos em áreas importantes da sociedade afetando diretamente a educação e a saúde⁴⁹.

Diante de tantas interferências e mudanças na política educacional, entendendo a educação como a base da sociedade, a partir de um referencial em que Gramsci defende a não existência de uma educação neutra; cabe a todos nós lutarmos por uma sociedade cuja formação não seja somente para atender a um mercado investidor. Assim, faz-se urgente, a união dos docentes e da sociedade civil para o enfrentamento em relação aos interesses econômicos e para promover uma formação humana, não somente de cunho financeiro, mas uma formação para a vida, para a crítica e para uma sociedade menos injusta.

⁴⁹ A PEC 55/2016 foi aprovada em 15/12/2016 e entrou em vigência a partir desta data. Ela pode também ser renovada por mais 10 anos segundo consta na lei. É também chamada de PEC do Teto de Gastos Públicos. Para mais informações, consultar <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

REFERÊNCIAS

AIZEN, Mário. **Haddad, Jamil**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/haddad-jamil>. Acesso em 18/01/20

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: Pós neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático. Organizadores Emir Sader, Pablo Gentili. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDREOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço acadêmico, ano 11, n.13, junho de 2002, ISSN 15196186.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Michael W. Apple; trad. De Maria Cristina Monteiro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. Trabalho - Educação e teoria pedagógica. In.: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Gaudêncio Frigotto (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

BADARÓ, Marcelo; PINHEIRO, Luciana. **Luis Inacio da Silva**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-inacio-da-silva>. Acesso em 18/01/20

BARROS, Rogério Alves de; Costa, Marcelo; Guerghe Sabrina. **OTAVIO ELISIO ALVES DE BRITO**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/otavio-elisio-alves-de-brito>. Acesso em 18/01/20

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, 1999.

BOLLMANN, Maria da Graça; AGUIAR, Letícia Carneiro. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970->

1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html 12/09/19
Acesso em 12/09/19.

BRASIL, Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – **PEC do Teto dos Gastos Públicos**. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em:
20/01/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39. Acesso em 12/09/19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em
12/09/19.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro 2008.
<https://doi.org/10.7476/9788599662663>

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.81-90. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.
<https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. Gestão das políticas federais para o ensino fundamental no governo Collor. In.: **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990**. Brasília, abril de 2003.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; PICCONE, Paolo. **Convite à leitura de Gramsci**. Introdução e organização. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, s/d.

COUTO, André. **Partido da Reconstrução Nacional (PRN)**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-da-reconstrucao-nacional-prn>. Acesso em 18/01/20

CONY, Carlos Heitor. Índia e Argentina. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 set.1997, Opinião, p. 02.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na Oficina do Historiador: Conversas sobre História e Imprensa. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 35, dez. 2009. ISSN 2176-2767. Disponível em:

<<https://revistaSãoPauloucsp.br/revph/article/view/2221/1322>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CUNHA, Célio da. PLANO DECENAL: fundamentos, trajetória e alcance social (SEF/MEC). In: **Em Aberto**. Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIMENSTEIN, Gilberto. Não é verdade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jul.1995. Opinião, p.2.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FARIA , Antônio Carlos. Bangladesh, Guiné-Bissau e Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 jul.1995. Opinião, p.02.

FRAZÃO, Dilva. Augusto Pinochet. Ex presidente chileno. Disponível em: https://www.ebiografia.com/augusto_pinochet/. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Salvador Allende. Político Chileno**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/salvador_allende/. Acesso em: 23 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In.: SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In.: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Coleção Ciências Sociais da Educação. Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão. 1994, Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In.: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.- (Coleção estudos culturais em educação).

GARCIA, Rosângela Lourenço; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. As orientações do liberalismo e dos organismos internacionais para as políticas de educação no Brasil: o caso da educação profissional. In: **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil**: desafios e perspectivas para o século XXI. Eraldo Leme Batista, Isaura Monica Zanardini, João Carlos da Silva (orgs). – Porto Alegre: Unioeste: Evangraf, 2018.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Cultura e Segurança Pública: um debate sobre a ordem social**. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Bruno%20Gawryszewski.pdf>

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In.: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.). Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. COUTINHO, Nelson Carlos (org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: edições Loyola, 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. In: **Revista Exitus**, v.1, n.1 . Jul./Dez. 2011.

JAGUARIBE, Hélio. A política nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 nov.1994. Opinião, p. 02.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LEMOS, Renato. **Collor, Fernando**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/collor-fernando>. Acesso em 18/01/20

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Pensamento Crítico; v.8)

Lima, Francisca das Chagas Silva. **A formação técnico-profissional face aos processos de reestruturação produtiva maranhense e as diretrizes educacionais**. Universidade Federal do Ceará, 2007.
Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3167>. Acesso em 11/11/19

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). In.: **Revista UFG** - Dezembro 2011/Ano XIII nº 11. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390/23725>. Acesso em 12/07/10

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania - PNAC. **Em Aberto**. Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992.

MARTINS, Ana Cláudia. Grupo Votorantim, que nasceu e se expandiu na região, faz 100 anos. **Jornal Cruzeiro do Sul**. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/903357/grupo-votorantim-que-nasceu-e-se-expandiu-na-regiao-faz-100-anos>. Acesso em 10/10/19

MARTINS, Francisco Marcos. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão**. Campinas: Autores associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educ. Soc. [online]**. 2009, vol.30, n.108, pp.893-914. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. In.: **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan/jul 2014. Disponível em: http://www.jurupari.unir.br/uploads/36363636/arquivos/MENDON_A__S_601963219.pdf

MOCHOCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MORAES, Antônio Ermírio de. Educação e progresso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 fev.1995. Opinião, p.02.

_____. Estudar mais é a solução. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 jul. 1995. Editorial, p. 02.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In.: **Pós neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático**. Organizadores Emir Sader, Pablo Gentili. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

NOVA LEI DO ENSINO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 dez.1996. Editorial, p. 02.

O ECLIPSE DO TRABALHO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 jun 1995. Opinião, p.02.

OLIVEIRA, Ramon. O empresariado industrial e a educação brasileira. In.: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2003. n° 22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a06>
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. **Anais do IV seminário nacional de estudos e pesquisas: "história, sociedade e educação no Brasil"** - Unicamp - Fe – Histedbr, 1997.

PAIVA, Márcia de; Sousa e Silva Cláudio Araújo de. **Helio Jaguaribe de Matos**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/helio-jaguaribe-de-matos>. Acesso em 18/01/20

PINHEIRO Luciana; ZYLBERBERG Sônia. **Jorge Hage Sobrinho**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jorge-hage-sobrinho>. Acesso em 18/01/20

POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA - Marcos de Referência, **Ministério da Educação Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb**, 1990. <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf> acesso em 25/04/19.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó, V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In.: SILVA, Tomaz T. (org.) **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Jaílson Alves dos. As bases da reforma do ensino médio e da educação profissional do nível técnico: as tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB (1988-1996). **Universidade Federal Fluminense**. Tese de Doutorado. 2007. Disponível em:
http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/DetailObraDownload.do?select_action=&co_obra=87365&co_midia=2. Acesso em 18/10/2018.

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 23 mar. 2016

_____. A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas/ Demerval Saviani. -13. ed. rev. atual.e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. In.: **Linhas Críticas**, vol. 11, núm. 21, julho-diciembre, 2005, pp. 255-264 Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf> . Acesso em 20/10/10
<https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>

SILVA, Thiago Mota Fontenele e. Decodificando o neocapitalismo: para uma genealogia da governamentalidade neoliberal. In.: **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Organizado por Eduardo F. Chagas, Hildemar Luiz Rech, Raquel

Célia Silva de Vasconcelos, Wildiana Kátia Monteiro Jovino. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In.: SILVA, Tomaz T. (org.) **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

SIMPLES E RADICAL. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 mai.1996. Opinião, p. 02

SOARES, Wander. Antídoto para o desemprego. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 mar. 1998. Caderno Dinheiro, p. 05.

SOUSA, Luís Otávio de. **Murílio de Avelar Hingel**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/murilio-de-avelar-hingel>. Acesso em 18/01/20

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRANSIÇÃO DIFÍCIL PARA OS SINDICATOS. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 mai. 1995. Opinião, p.02

UM PAÍS PROVISÓRIO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 abr.1995. Editorial, p. 02

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos, 1990**.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10/01/20

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIVAR Y SOLER, Rodrigo Diaz de. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 541-561, ago. 2017. Disponível em:
<http://periodicoSãoPauloucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/6976>. Acesso em 03/01/20

WOLTERS, Gabriela. PSDB faz cartilha contra o desemprego. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jun.1996. Caderno Dinheiro, p.05.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **A produção e circulação de saberes sobre o financiamento da educação no Brasil (1991-2005)**. Dissertação de mestrado, Marília, 2008.

_____. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>

XAVIER, Libânia. **FLORESTAN FERNANDES**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em:.

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernandes-florestan>.

Acesso em 18/01/20

ZIBAS, Dagmar M. L.. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc. [online]**. 2005, vol.26, n.92, pp.1067-1086.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>

ZILBERBERG, Sônia. **UBIRATAN DINIZ DE AGUIAR**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil CPDOC. Disponível em:.

<http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ubiratan-diniz-de-aguiar>.

Acesso em 18/01/20