



**CARLOS ALBERTO REGALO**

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE NO BRASIL:  
matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais  
da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações  
pedagógicas e curriculares**

**Campinas  
2013**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CARLOS ALBERTO REGALO**

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE NO BRASIL:  
matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais  
da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações  
pedagógicas e curriculares**

**Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes**

Este exemplar corresponde à versão final da Tese  
defendida pelo aluno Carlos Alberto Regalo e  
orientada pelo Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Assinatura do Orientador

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R26e Regalo, Carlos Alberto, 1955-  
Educação, escola e sociedade no Brasil : matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da reforma neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares. / Carlos Alberto Regalo. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: César Aparecido Nunes.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia. 2. História. 3. Educação. 4. Neoliberalismo. 5. Reforma do currículo. I. Nunes, César Aparecido, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Education, school and society in Brazil : historical matrices, political determinations and neoliberal institutional stigmas reforms (1996-2006) and its pedagogical and curricular implications.

**Palavras-chave em inglês:**

Philosophy  
History  
Education  
Neoliberalism  
Curriculum reform

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

César Aparecido Nunes [Orientador]  
Arquilau Moreira Romão  
Marcelo Donizete da Silva  
Silvio Ancizar Sanchez Gamboa  
Valério José Arantes

**Data de defesa:** 29-10-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

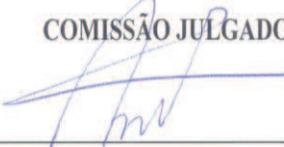
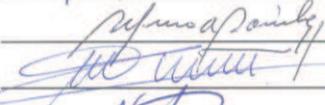
**EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE NO BRASIL:  
matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da  
Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e  
curriculares**

**Autor: Carlos Alberto Regalo**

**Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes**

**Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Carlos  
Alberto Regalo e aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: 29/10/2013  
Assinatura: César Nunes  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:  
  
  




## RESUMO

Trata-se de pesquisa histórica de base filosófica e política, voltada para o balanço crítico do impacto das medidas e dispositivos da Reforma Neoliberal da Educação (1996-2006) e suas implicações curriculares e pedagógicas. Parte da recuperação crítica das matrizes históricas e políticas da educação brasileira, desde a implantação da educação e cultura jesuítica no período colonial, como se afirmou uma concepção positivista no alvorecer da República (1889), como se consolidou a proposta educacional do Estado Novo (1937), como se produziram as normas e regulações educacionais da ditadura militar (1971) e como se expressou o viés neoliberal da organização educacional e escolar recente do Brasil (1996). Busca analisar como se formaram e ainda formam ideologicamente as representações de ensinar e aprender e os modos de a escola se apresentar na sociedade. Recupera o contexto das reformas educacionais na Espanha, a partir do final dos anos 1970, e no Brasil, dez anos depois e analisa suas articulações, influências e derivações. Tem-se como hipótese que tais diretrizes oficiais foram desenhadas por uma concepção de mercado em que estavam postos alguns traços comuns, a homogeneização de conteúdos e metodologias, a fiscalização avaliativa e um forte apelo à disposição das tecnologias digitais em sala de aula. Apresenta-se, em especial, a implantação do projeto neoliberal no Estado de São Paulo e, para compreendê-lo em suas múltiplas contradições, busca-se desvendar as suas origens e filiações à reforma espanhola. Analisa-se finalmente o cenário educacional brasileiro na contemporaneidade a partir das contradições que se mantêm frequentes nesse terceiro milênio e que nos obrigam a reafirmar a necessidade de uma pedagogia histórico-crítica que se oriente pela compreensão da prática política e do esclarecimento emancipatório.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia, História, Educação, Neoliberalismo, Reforma.



## ABSTRACT

This work is a historical research based in the philosophical and political critical assessment of the impact of measures and devices of the Neoliberal Reform of Education (1996-2006) and its pedagogical and curricular implications. Has its beginnings in the historical and political matrices of the Brazilian education since the establishment of Jesuit education and culture in the colonial period, as stated a positivist conception of the Republic (1889), as consolidated the educational proposal of New State (1937), as is have produced educational standards and regulations of military dictatorship (1971) and expressed as the bias of the neoliberal educational organization and school's recent Brazil (1996). Seeks to analyze how they formed and still form the ideological representations of teaching and learning and the ways of the school perform in society. Retrieves the context of educational reform in Spain, from the late 1970s, and in Brazil, ten years later, and analyzes their joints, influences and derivations. It has been hypothesized that such official guidelines were designed by a conception of the market in which jobs were some commonalities, the homogenization of content and methodologies, evaluative supervision and a strong appeal to the provision of digital technologies in the classroom. It presents, in particular the implementation of the neoliberal project in the State of São Paulo, and to understand it in its many contradictions, seeks to unravel its origins and affiliations Spanish reform. Finally analyzes the Brazilian educational scenario in contemporary from the contradictions that remain frequent in this third millennium and that require us to reaffirm the need for a historical-critical pedagogy that is driven by an understanding of practical politics and emancipatory enlightenment.

**KEYWORDS:** Philosophy, History, Education, Neoliberalism, Reform.



## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao **Prof. Dr. César Aparecido Nunes**, pela amizade cultivada nestes vinte e sete anos, os incentivos, a confiança, a paciência, as leituras indicadas, os projetos pedagógicos desenvolvidos em conjunto e principalmente por ter ampliado os meus olhares na área da educação. Como escreveu Isaac Newton numa carta a Robert Hooke, em 1676 - "Se vi mais longe, foi porque estava aos ombros de gigantes". Com o seu conhecimento me proporcionou uma rica experiência na área educacional, com sabedoria na orientação, o meu profundo agradecimento.



## DEDICATÓRIA

À minha mãe **Lazara Candida Regalo**, por todo o carinho, pelos seus conselhos, por todo o seu amor. O seu exemplo de vida é grande, tanto nos momentos de felicidade quanto nos momentos de dor, guerreira, não se entrega, luta com todas as suas forças para superar adversidades físicas impostas no atual momento. Minha eterna gratidão.

Ao meu pai **Antonio Francisco Regalo**, que embora ausente, até os dias de hoje tem norteado minha vida com seu exemplo de vida, pessoa dedicada, obstinada, ética. Ao final deste trabalho venho celebrar contigo mais esta conquista, mesmo que esta ocorra no plano espiritual, obrigado por tudo o que você conseguiu construir na mente deste filho que sempre irá te respeitar e admirar.

À minha irmã **Marisa Candida Regalo**, mestre e cirurgiã-dentista, por sua amizade, pelo seu exemplo de vida, por sua determinação. Companheira das horas certas e incertas. Sua luz espiritual é farol em nossa família.



Aos meus filhos **Henrique Hallak Regalo, Eduardo Hallak Regalo e Isabela Hallak Regalo**, pelo amor, pelo carinho, por fazerem minha vida tão doce e pela compreensão nas horas de ausência durante o Mestrado e Doutorado. Que vocês consigam realizar os seus projetos de vida, que seus sonhos se transformem em realidade, nunca desistam, lutem com todas as suas forças perante as adversidades, sempre com ética e respeito ao próximo.

À minha esposa **Simone Cecilio Hallak Regalo**, professora associada da FORP/USP, cirurgiã dentista, mulher obstinada, que luta com todas as suas forças para a construção de uma educação de qualidade na área acadêmica, que sempre acolhe seus alunos nas orientações de mestrado, doutorado, que mesmo cansada da lida sempre tem um tempo para ouvir e ajudar o semelhante. Companheira de tantas caminhadas, de tantas viagens, de tantos congressos, a mulher que sempre está ao meu lado e que com o seu jeito especial de ser, tem sempre uma palavra de carinho, de conforto, de incentivo. Você trouxe novos olhares, novos temperos para a minha vida, juntos construímos muitos projetos, mas muitos ainda estão por vir.



## AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. **Arquillau Moreira Romão**, pelos incentivos constantes para que eu fizesse o curso de mestrado e doutorado nesta Universidade. Obrigado pelos projetos que juntos temos edificado por este país na área de Educação, as sugestões de leituras e as reflexões sobre a educação e a vida, todas elas experiências muito enriquecedoras. Você me fez ver e entender nos versos do poeta Pablo Milanez que - *A história é um carro alegre cheio de gente contente que atropela indiferente todo aquele que a nega.* Obrigado pela sua amizade.

À **Profa. Dra. Lucília Maria de Souza Romão**, pelos incentivos e também pelas ricas sugestões apresentadas na área da Língua Portuguesa durante a confecção deste trabalho. Profissional dedicada, grande escritora, professora que tem viajado por este imenso país participando de congressos, seminários, bancas, educadora que acredita que educar vai além do acumular informação, que educar tem que transformar o ser humano.

À **Profa. Dra. Marisa Semprini**, pelos incentivos no início da caminhada, e por sua obstinação e dedicação à Educação em nosso país. Profissional da área da Saúde com um profundo conhecimento e comprometimento com a área de Humanas, de larga experiência e que advoga que além de um grande profissional os alunos precisam ser



grandes cidadãos. Profunda conhecedora dos problemas da educação brasileira, obrigado por suas contribuições.

**À Universidade Estadual de Campinas**, que me acolheu nesta jornada.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>01</b>
<b>Capítulo I: EDUCAÇÃO BRASILEIRA:</b>	
<b>MATRIZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS</b> -----	<b>13</b>
<b>Capítulo II: REFORMAS NA ESPANHA E NO BRASIL:</b>	
<b>APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS</b> -----	<b>59</b>
<b>Capítulo III: O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO:</b>	
<b>IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO</b> -----	<b>112</b>
<b>Capítulo IV: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> -----	<b>126</b>
<i>Os Financiamentos Internacionais para a Educação Brasileira</i> -----	<b>127</b>
<i>A Educação para Além do Capital</i> -----	<b>143</b>
<i>A Escola de Direitos</i> -----	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>175</b>



*INTRODUÇÃO*



## UM PERCURSO PARA CHEGAR AO TEMA

Em Agosto de 2013 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciou que a população brasileira ultrapassou o número de 200 milhões de habitantes (população absoluta), fato que coloca o Brasil em quinto lugar na classificação dos países mais populosos do globo. No tocante à educação este censo verificou o crescimento das matrículas em todos os níveis escolares, do infantil ao universitário, mas também constatou que a população de analfabetos no país é da ordem de 9,7%. Nesse período o número de empregos cresceu, assim como a renda e o PIB do país, mas a educação não acompanhou o crescimento da área econômica, ou seja, continua em segundo plano dentre as prioridades brasileiras. A discussão na área docente e discente tornou-se fervorosa, e estabeleceu-se um paradoxo. O governo declarava que os investimentos na educação aumentaram e a comunidade acadêmica respondia que os investimentos não eram suficientes, fato que causou indignação entre os profissionais da educação. Como pode o governo destinar 5% do PIB na educação, percentuais assumidos durante a elaboração do I Plano Nacional de Educação, em 2001, e colher resultados tão pífios no setor, questionava o governo. Esse debate atravessou as últimas décadas do século e milênio passado e tomou corpo nessas primeiras décadas deste terceiro milênio.

Em 2010, foram aprovadas, na CONAE (Conferência Nacional de Educação), as premissas do que se tem hoje no PNE (Plano Nacional de Educação), em trâmite no Congresso Nacional. Em 2012, um acordo entre as lideranças acenou com a

possibilidade de aprovar investimentos de 10% do PIB em educação nessa década, ainda que tenhamos já um atraso de três anos. Novos dispositivos e normas, debates e proposições marcam esta década no campo das políticas educacionais nacionais. O que esperar? Como entender esse processo?

O IDEB publicou os resultados das médias alcançadas pelos estudantes das escolas públicas brasileiros no exame do SARESP, ano de 2011, e constatou-se que a nota média nacional das escolas brasileiras é de 5,0 no Ensino Fundamental Um (1º a 5º ano), 4,1 no Ensino Fundamental Dois (6º a 9º ano) e 3,7 no Ensino Médio. Os dados do IDEB utilizam índices de 0 a 10 para medir a qualidade do ensino no Brasil e indica, como média aceitável, a nota seis. Após a divulgação dos dados pelo IDEB, o então Ministro da Educação Fernando Haddad em pronunciamento sobre tais resultados do exame do SARESP declarou que achava positivo o crescimento da média próximo à nota 4,0 e que todos os esforços estavam sendo realizados com o propósito de se atingir a média 6,0 para o ano de 2020. A reação à declaração não tardou, vários setores ligados à educação criticaram a proposta do Ministério, tendo em vista o suposto conformismo do ministro e a propalada falta de comprometimento com os estudantes brasileiros, com seus familiares e também com a nação diante de tamanha tragédia educacional. A comunidade docente e discente se mobilizou e questionou o Ministério da Educação quanto à falta de projetos federal e estadual para se atingir em nove anos a média seis e depois outros para atingir as médias sete, oito até a dez.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – 2009) 12,6% dos estudantes repetem a 1ª série do Fundamental, um em cada quatro estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental está acima da idade adequada para frequentar a série. Quase metade dos jovens brasileiros de 19 anos (49,8%) não consegue concluir o Ensino Médio (Pnad/IBGE – 2009). Quando o assunto é educação, há um *ranking* internacional em que o Brasil fica no topo. Com relação à avaliação específica dos conteúdos de matemática, leitura e ciências, os estudantes brasileiros estão no 53º lugar entre os 65 países avaliados e na classificação de repetência, ocupamos a quarta posição o que significa que estamos mais próximos da realidade da África Subsaariana que de qualquer outra região do planeta.

Dados da Prova Brasil, realizada pelo Ministério da Educação, que avalia conteúdos de português e matemática dos estudantes das escolas públicas de ensino fundamental revelam ainda que, no ensino fundamental, dez em cada cem estudantes são reprovados a cada ano nas escolas públicas, ou seja, em 2011 cerca de treze em cem estudantes foram reprovados, o maior nível desde que a estatística passou a ser divulgada, em 1999. Tais dados são preocupantes, pois a repetência compromete o aprendizado do estudante para o resto da trajetória escolar, tornando-se uma tragédia em suas vidas.

O que nos mostram esses cenários e seus conteúdos? Como se encontra a organização da escola e da educação no Brasil? Qual é a relação entre a expansão e a qualidade da educação e da escola? Como se dá a formação de professores no Brasil?

Essas e tantas outras perguntas permearam nossos estudos e investigações. E, depois de identificar algumas possíveis fontes, pusemo-nos a ordenar uma sistematização de natureza histórica e política que lograsse desvendar as matrizes e estigmas desse cenário de contradições estruturais.

Ao analisar o processo histórico, tendo como referência inicial a Idade Média, observa-se a grande transformação que sofreram as diversas sociedades sob vários aspectos. A vida da comunidade na era medieval era marcada pela imposição de verdades absolutas defendidas pela Igreja Católica, ou seja, os indivíduos deveriam viver de acordo com os ordenamentos que tinham origem na Igreja. O “direito natural”<sup>1</sup> daquela época se caracterizava por ser repleta de violência, injustiça e intolerância por parte da Igreja, o medo estava disseminado.

O Renascimento surgiu como uma corrente humanista e foi um marco, de extrema importância, para o processo de mudança da mentalidade social. O livro Escola e Democracia (SAVIANI, 2002) faz referência à obra Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens, de Rousseau, onde destacou: “Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens”. Saviani (1992) enfatizou, utilizando outros termos, que a natureza é justa, é boa, e no âmbito do “direito natural” a igualdade está preservada, as desigualdades são geradas pela sociedade.

---

<sup>1</sup> Os sofistas (grupos de mestres que viajavam de cidade em cidade realizando aparições públicas para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação, sendo que o foco central de seus ensinamentos concentrava-se no logos ou discurso, com foco em estratégias de argumentação), já na Antiguidade, mostraram a distinção entre o justo natural e as leis próprias da *polis*. A ordem natural destinava-se a destruir e mudar a ordem estabelecida pelos homens.

O autor utilizou essa passagem do texto de Rousseau para destacar a passagem da Idade Média para o período da época moderna. O raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. Assim, a sociedade no Feudalismo era estamental, ou seja, estratificada. Nesta sociedade não existia mobilidade, um servo será sempre um servo, e o senhor feudal sempre senhor feudal. Desta forma, enquanto diferenças sociais configuravam injustiça, a injustiça poderia continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundamentada em senhores e servos não poderia persistir, portanto teria de ser substituída por uma sociedade igualitária. Nesse sentido, a burguesia, na tentativa de reformar a sociedade, substituiu aquela com base num suposto direito natural por uma contratual.

Já na Idade Moderna, a burguesia tinha o poder econômico, mas não tinha poder político, pois não era nobre. Para solucionar esta questão incômoda, decidiu apoiar o rei para conseguir poder político e social. Saviani (2002) descreveu que após a decadência do poder do clero e da nobreza, no Período Moderno, o raciocínio burguês para o conceito de igualdade e liberdade muda. Para o autor: “Os homens são essencialmente livres”; essa liberdade fundamenta-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar; do

trabalhador servo, vinculado a terra, para o trabalhador não mais vinculado a terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato.

A partir daí, quem possuía os meios de produção era livre para aceitar ou não a oferta de mão de obra, e vice-versa, quem possuía a força de trabalho era livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quisesse. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa, ou seja, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência que significa olhar de forma epistêmica para os primórdios da modernidade em consonância com um projeto educativo que atendesse a demandas de um novo mundo nascente, além de em uma sociedade que se modificava a passos largos. Assim, a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino a escolarização para todos. Segundo Guidini e Martins (2009, p. 1-3),

Refletir sobre a pedagogia da essência significa olhar de forma epistêmica para os primórdios da modernidade em consonância com um projeto educativo que atendesse às demandas de um novo mundo nascente em uma sociedade que se modificava a passos largos. Como a educação, em todas as épocas da história humana, acompanha os movimentos sociais, também na modernidade ela se direciona para uma leitura de mundo e de contexto que, em termos de Europa, anseia por mudanças e, em sua sistematização, assimilam dados e elementos de um modo de pensar e agir em um novo mundo que se configura. A modernidade irrompe no seio da humanidade com um leque de elementos que podem aqui ser analisados: o Estado nascente, a navegação e a descoberta das novas terras, o comércio entre Ocidente e Oriente, um novo modelo científico, as reformas religiosas, o surgimento da imprensa, entre outros. Pensar a modernidade, nesse contexto, significa pensar em uma sociedade que, em meio a tantas mudanças, busca por

referenciais epistêmicos que possam agora direcionar suas práticas de vida.

A única forma de mudar a condição social de servo para cidadãos era a escolarização dos homens, permitindo depois que os mesmos participassem do processo político, consolidando a ordem democrática burguesa, deixando claro e evidente o papel político da escola. “A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2005, p. 40). Na primeira década do século XXI, constatou-se que existe grande distância entre o fundamento jurídico da sociedade burguesa, analisado por Rousseau, e a realidade concreta da educação brasileira, nesta última pode-se verificar que o processo de exclusão social, político, econômico e cultural tem sido constante ao longo do tempo. Segundo Ferreira e Brandão (2011, p.1).

Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social. Os resquícios da história nos levam à constatação de que nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas, os índios continuam a ser tratados como “primitivos” e de “cultura atrasada”, e os negros continuam a ser vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Em pleno século XXI, práticas de discriminação

ainda são sutilmente exercidas por pessoas brancas sobre os negros. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior.

Essa distância com a realidade provocou em alguns indivíduos conformismo e, em outros, indignação. Em 2009, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostraram que os indivíduos brasileiros com idade acima de 10 anos têm, em média, 7,1 anos de estudo (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD). No Nordeste, esta média cai para 5,9 anos, enquanto no Sudeste chega a 7,7. Os resultados evidenciaram ainda que as mulheres têm mais escolaridade que os homens, com média variando de 7,2 e 6,9 anos, respectivamente. Porém, esse quadro muda com o aumento da idade, quando eles passam a superá-las. Com relação à faixa etária acima de 18 anos, a média está por volta dos 7,4 anos de estudo. Tais dados são considerados bem baixos, tendo em vista que este grupo tem idade suficiente para ter concluído pelo menos o ensino médio, o que significaria que os mesmos estivessem frequentando a escola por 11 anos; portanto, entende-se que o aumento da idade não significa necessariamente mais anos na escola, por exemplo, os indivíduos com mais de 25 anos apresentaram em média 7 anos. Os relatórios dos estudos realizados pelo PNAD mostraram ainda que 22,8% da população não tem instrução ou não concluiu sequer a 4ª série do ensino fundamental. Por outro lado, houve um pequeno aumento na escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, passando de 97% em 2007 para 97,5% em 2008, sendo que a taxa variou de

96,1% na região Norte até 98,1%, na região Sudeste (ANDRADE, 2009). Andrade (2009, p.1) afirma que:

Em meio a uma vasta gama de possíveis vantagens que se apresentam para a sociedade brasileira no sentido de justificar o necessário esforço para aumentar a média de anos de estudo da juventude, podemos destacar a possibilidade de formação de um povo, geração após geração, cada vez mais consciente de seus direitos e deveres, individuais e coletivos, e com o sentido de cidadania progressivamente mais desenvolvido. Considerando a ideia de que um país reflete em certa medida a situação de seu povo, o aumento do tempo médio de estudo do povo brasileiro em geral e da juventude em particular só teria a contribuir para a construção da autonomia do Brasil e para a existência de condições necessárias a este país de cumprir com sua responsabilidade no mundo. A própria ideia de democracia implica necessariamente em que o povo ("demo"), em tese sujeito do poder ("cracia"), esteja preparado para exercê-lo do ponto de vista tecnológico, administrativo, humano, econômico, cultural, social e político. À educação, com o tempo de escolaridade adequado, cabe esse papel.

Tomando por base esse preâmbulo, esta tese objetiva, à luz da História e da Filosofia da Educação, promover um estudo para: i. verificar as condições de produção materiais da escola neoliberal hoje, especialmente implementada no Estado de São Paulo, buscando compreender as bases políticas, conceituais e ideológicas que a fundamentaram; ii. analisar o processo histórico de constituição das matrizes educacionais brasileiras desde a fundação da concepção jesuítica até os dias atuais em que o grande foco da educação pública no referido Estado tem sido a formação de mão de obra para o mercado de trabalho; iii. apresentar a defesa da escola de direito, entendendo a educação como um processo histórico que hoje inscreve, no eixo das lutas políticas, uma série de vitórias conquistadas e outras em curso. Tal enlace entre

o passado e o presente faz sentido, posto que pensar o tema educacional nos remete à historicidade de como as concepções de aprender e ensinar estão fincadas, especialmente se pensarmos nos objetivos que norteiam as diretrizes oficiais.

Realizamos uma pesquisa de fundamentação histórica e de lastro filosófico, notadamente no campo das políticas educacionais. Buscamos entender as matrizes da educação brasileira na história da formação econômica e cultural do país e nesse contexto lograr decifrar suas características e contradições. Para essa empreitada assumimos a perspectiva investigativa de natureza crítica, histórica e dialética.

No primeiro capítulo empreendemos uma incursão eminentemente histórica e política. Era necessária a recuperação das identidades econômicas e culturais da sociedade brasileira para contextualizar amiúde a Educação e a Escola. Não se poderá entender a inorganicidade de nossa escola e educação se não logarmos encontrar seus determinantes econômicos e políticos. O atraso de nossa escolarização deve-se muito mais à economia colonial e periférica do que aos sabores ou mazelas dos trópicos.

No segundo capítulo empreendemos uma larga contextualização da Reforma Espanhola da Educação, ocorrida logo após a integralização socialdemocrata da Espanha pós-franquismo à nova ordem mundial. Nesse capítulo empreendemos ainda uma criteriosa articulação das concepções filosóficas e políticas do Neoliberalismo e de suas categorias e variações discursivas e políticas no campo da Educação.

No terceiro capítulo logamos apontar as similaridades e contradições do ideário neoliberal na experiência paulista e suas inspirações e ressonâncias, com

destaque para alguns autores e algumas referências ideológicas matriciais nesse momento histórico. Pusemos nesse capítulo nossa proposta de leitura e de anúncio de possíveis processos de superação. As implicações curriculares e institucionais, políticas e pedagógicas desse embate estão abertas e em franco enfrentamento.

Por fim, nosso trabalho sustenta um lugar político, ético e estético de desacordo em relação à escola neoliberal, já que postulamos a necessidade urgente de tomar a escola como espaço de reflexão crítica, de participação política, de emancipação do pensamento e de criação de novas bases de cidadania. Infelizmente não é isso que vem sendo valorizado, e nesse sentido este trabalho tem, no seu horizonte, denunciar e colocar o “dedo na ferida” para que alguma ressonância possa ser produzida dentro e fora da universidade.

*CAPÍTULO I*



# **EDUCAÇÃO BRASILEIRA:**

## **MATRIZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS**

A História da educação brasileira apresenta-se disposta em períodos bem demarcados, mas, se considerarmos a História como um processo em dinâmica tensão, teremos de admitir que, neste exato momento, a educação brasileira está sendo modificada e carregada de contradições. Tal fato, em nosso entendimento, ocorre de forma desordenada e em diversas direções. Há um lastro de herança histórica na permanência dessas contradições. Neste capítulo, buscaremos estudar essas matrizes históricas e suas conformações políticas e culturais.

O primeiro período aconteceu com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, os quais trouxeram um padrão de educação europeu não somente ligado à moral, aos costumes e à religiosidade europeia, mas também relacionados a métodos pedagógicos. Isso não significa que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação e, é conveniente ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Esse método funcionou absoluto de 1549 a 1759 (210 anos) e deixou marcas na forma de conceber as ideias sobre aprender e ensinar, como destaca Nunes (2006):

(...) Esse tipo de educação transplantada de Coimbra, com um acento anti-modernista e reacionário, de natureza formalista, um ensino livresco, academicista e aristocrático foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder da colônia, tomando-se símbolo de classe. Um conhecimento como

ilustração e não como forma de manutenção ou sustentação orgânica do poder. Com tal articulação as frações das camadas dominantes coloniais no Brasil, consoante com os ditames da corte luzitana fora tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos (NUNES, 2006, p.18).

Os estabelecimentos de ensino jesuíticos caracterizavam-se pelo tradicionalismo, orientados por normas padronizadas e sistematizadas na *RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETAS JESU*, chamado abreviadamente de *RATIO STUDIORUM*, escrito por Inácio de Loyola. Este tipo de estabelecimento de ensino, monopólio jesuítico, representou o primeiro sistema organizado de educação católica e tem seu período estabelecido no Brasil de 1549 até 1759, e isso tem relação com a conjuntura sócio-histórica da Contrarreforma. Mesnard (1992, p. 61) nos ensina que:

(...) A passagem de Loyola pelas Universidades de Alcalá, Salamanca e Paris proporcionou-lhe conhecer a necessidade de a ordem por ele fundada, centrar esforços de evangelização na criação de escolas católicas em locais onde a ortodoxia estivesse em perigo ou a ignorância da fé católica fosse um fato. Na Universidade de Paris, Loyola percebe que o movimento reformista era forte e influenciado pela ideologia de Calvino. Assim Loyola, fundador dos jesuítas, cria uma rede de instituições educativas capazes de combaterem o novo movimento, pugnando, em contrapartida, por uma reconciliação entre o pensamento de Erasmo e a filosofia de S. Tomás de Aquino. Após a sua passagem por Paris, Loyola conseguiu que o Papa Paulo III aprovasse, em 1541, a regra de quarenta e nove pontos que previa a constituição de seminários, chamados colégios, nas cidades que possuíssem universidades e onde os futuros jesuítas seriam formados. A partir de 1540, Inácio de Loyola começou a enviar, para a Universidade de Paris, os primeiros dirigentes da Companhia recém-criada e que iriam ser os futuros diretores dos colégios que seriam criados. E, assim, os primeiros colégios foram abertos em Lisboa, Pádua, Coimbra, Lovaina e Colônia, entre

1541 e 1546. Em 1550 foi criado o colégio romano, cujo primeiro reitor foi o padre Pelletier. Tal colégio chegará a ser, não somente o que Paris foi para a primeira geração de jesuítas a escola normal onde se formaram os futuros professores, e ainda mais: o centro onde desembocam, para serem submetidas a uma confrontação fecunda, todas as experiências instituídas nas diferentes casas da ordem.

Dessa forma, segundo Rocha (2005), a pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, com filosofia tomista (São Tomás de Aquino - 1227-1274), conjunto com a teoria de Quintiliano (40-118), um educador espanhol, considerado o primeiro professor pago pelo Estado romano, que escreveu “*Institutio Oratoria*”, utilizado para o ensino de humanidades. O currículo único era previsto pela Universidade de Paris e pela *RATIO*, dividido em dois graus: *studia inferiora* (formação linguística) e *studia superior* (filosofia e teologia), com domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo. Na adaptação curricular dessa pedagogia para o Brasil, ficaram determinados quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: cursos elementares de humanidades, de artes e de teologia. Para Quintiliano, três fatores formativos são necessários: *Natura* (disposições naturais: físicas, psicológicas e morais), *Ars* (instrução: a instrução é uma arte e consta de normas técnicas) e *Exercitatio* (prática: o progresso do aluno supõe uma prática reiterada) (CUNHA, 1980).

Os pressupostos teóricos caracterizavam-se por ser um ensino humanístico de cultura geral; tradicional de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do estudante; os conteúdos enciclopédicos e descontextualizados. Valorizava-se o conteúdo do intelectual, da disciplina, do diretivismo; e a educação era centrada no

professor que devia ter domínio dos conteúdos. Nesses termos, ensinar era repassar conhecimentos, e a criança apresentava capacidade de assimilação igual à do adulto, porém menos desenvolvida. Os programas de ensino foram baseados na “progressão lógica”; o estudante era educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização pessoal.

O ponto básico da pedagogia da RATIO era a identidade entre professor, método e matéria. Tal princípio de unidade determinava que um único mestre acompanhasse o mesmo grupo de alunos do início ao fim do curso. O mesmo método deveria ser adotado por todos os docentes “completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo a explorar, ao máximo, o pensamento de poucos autores (principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino), preferivelmente ao de muitos” (CUNHA, 1980, p. 26).

O curso elementar, com duração de um ano, apresentava em seu currículo a doutrina católica e as primeiras letras, predominando três qualidades que deveriam ser adquiridas: disciplina, atenção e perseverança nos estudos com o objetivo de desenvolver um traço de caráter considerado fundamental ao futuro sacerdote e ao cristão leigo.

Cumprir destacar que a educação não era relevante para a sociedade, uma vez que a classe dominante não necessitava dela e a classe dominada não a podia sustentar. Segundo Rocha (2005, p.6):

(...) A escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de posses, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família. Como as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da sua administração, quer do ponto de vista da sua mão-de-obra, fundamentada como estava na economia rudimentar e no trabalho escravo, entende-se a alienação da cultura escolar. A monocultura latifundiária quase não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho.

O Estado ficava centrado nos seus interesses, não permitindo que a educação jesuítica interferisse, subordinando-a aos imperativos do meio social, o que dificulta muito as tentativas inovadoras de Nóbrega. A função educativa da escola era de transformar o súdito em cidadão, com domínio da arte, da retórica, preparando intelectual e moralmente o indivíduo para assumir seu lugar na sociedade; com privilégio para as camadas mais favorecidas. Os jesuítas acreditavam que a cada pessoa se deveria atribuir um tipo de trabalho, conforme o lugar por ela socialmente ocupado, como nos ensina Nash (1939), em memorável texto:

(...) A Igreja endossou, portanto, a separação entre o fazer e o pensar, corroborando o juramento imposto pelo Estado português à minoria dirigente, aos menos abastados e aos próprios jesuítas: “Juro que não farei nenhum trabalho manual enquanto conseguir um escravo que trabalhe por mim, com a graça de Deus e do Rei de Portugal” (NASH, 1939, p. 132).

Dessa forma, os artesãos, mestres de obras ou mesmo agricultores portugueses deixaram de exercer o seu trabalho no Brasil, desde que encontrassem um escravo para substituí-los, obedientes à Coroa e fiéis ao mesmo preconceito de que o trabalho manual era um desprestígio ao indivíduo, uma tarefa de simples execução e de pouco raciocínio, pouco adequada ao homem do saber, o mesmo ocorrendo com o ensino manufatureiro, que posteriormente foi designado principalmente como um meio de integrar as crianças e adolescentes pobres à sociedade. Em janeiro de 1785, foi promulgado o Alvará que determinava a proibição de criação de novas fábricas de tecelagem e fechava as existentes com exceção das destinadas à produção de panos

grosseiros para os escravos e empacotamento de cargas, pois a produção de tecido brasileiro causava prejuízos à Metrópole. Este fato gerou um grande desgaste político entre Brasil e Portugal e deixou uma série de indivíduos sem emprego.

Já em 1708, os jesuítas possuíam 769 colégios espalhados pelo mundo. O número de escolas demonstra o enorme poder que a Igreja possuía perante os governos de Portugal e Espanha, principalmente (REGALO, 2005). Transformada em educação de classe, a educação jesuítica atravessou todo o período colonial, levando sua influência ao Império e à República, “sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar” (ROMANELLI, 1987, p. 35), o que pode ser percebido por esse precioso resumo:

(...) Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia: Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina” (PILETTI, 1996, p. 3).

Toda a cultura era praticamente importada da Europa e claramente não poderia ser denominada de “nacional”. A minoria dos indivíduos cultos tinha

formação portuguesa, mesmo quando não era de nascimento ultramarino; ou seja, os jesuítas foram os guias intelectuais e sociais da colônia por mais de dois séculos e, certamente, sem eles talvez fosse impossível ao conquistador lusitano preservar a unidade de sua cultura e de sua civilização (AZEVEDO, 1976). Ainda sobre esse momento histórico, Nunes (2006, p. 17) nos garante a fundação de uma escola ideologicamente comprometida com a produção da obediência;

(...) Com essa característica de reforço ideológico da empresa mercantilista colonizadora a catequese, o proselitismo e a missionarização jesuíta legitimaram o saque material e a tomada cruel do controle e destruição de outra forma de humanidade, representada na forma de viver e produzir dos indígenas brasileiros. Tal matriz firmou-se durante o período em que os jesuítas estiveram presentes no Brasil, e sobreviveu à própria expulsão dos padres (XVIII), repassando uma cultura intelectual transplantada, anacrônica, formalista, alienante, que atravessou todo o período colonial e imperial até atingir o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, profunda modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação assumiu a forma de suposta evolução material, persuadindo as camadas mais baixas da população a lutar por escolas.

O segundo período que marca a História da Educação no Brasil ocorre com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal e a introdução das *aulas régias*, o *subsídio literário* transformando nossa educação no mais absoluto caos que continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo. Nesse período não se conseguiu implantar um sistema educacional, mas a vinda da Família Real e a estadia no Brasil por D. João VI

possibilitaram a abertura de escolas e a instalação da imprensa. Ainda nessa época, a educação continuou a ter importância secundária. Basta ver que, enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e, em 1551, a do México e a de Lima, a nossa primeira Universidade somente surgiu em 1934, em São Paulo.

Durante todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Na verdade, não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real, em 1808, permitiu uma ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil, D. João VI abriu academias militares, escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e sua iniciativa mais marcante, em termos de mudança, foi a implantação da Imprensa Régia. Durante a criação da Biblioteca Real, em 1810, D. João doou seus próprios livros (60.000 volumes) trazidos de Portugal. Observamos esses fatos em pesquisa de Mestrado (REGALO, 2005):

(...) Os destaques deste período foram: a criação de cursos de Agricultura na Bahia (1812) e do Rio de Janeiro (1814); criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício (1816); criação do Museu Nacional no Rio de Janeiro (1818); a Escola Real de Ciências, Artes e Ofício muda para Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e depois para Academia de Artes (1820). Devido a estas inaugurações, o país começava a viver um novo tempo, os brasileiros começaram a ter acesso a vários cursos formadores de mão-de-obra especializada, além de ter contato com outras áreas do conhecimento científico e acadêmico. Um novo tempo, uma nova época se abria para o país, as novidades vindas da Europa, tanto no campo técnico, quanto no campo cultural, destacando-se: a literatura, a pintura,

as músicas, o comércio se intensificava no país, a cidade do Rio de Janeiro crescia aceleradamente (REGALO, 2005, p. 23).

Em contraponto a todas essas inovações no país, o povo português, em 1820, mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal; em 1824, é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Com a Independência e o Primeiro Reinado (1822-1831), o ensino manteve-se estritamente profissionalizante. Em 1827, são criados os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, já em 1827, uma Lei Geral de 15 de outubro, dispõe sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino. Em 1834, o Ato adicional da reforma constitucional dizia que a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando à administração nacional o ensino superior.

A partir de 1835, começam a ser fundadas no Brasil as escolas de curso normal em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Pará (1839), no Ceará (1845), em São Paulo (1846 e 1848), na Paraíba (1854) e no Rio Grande do Sul (1870). Apesar de todos estes avanços, em 1872, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos estavam matriculados em escolas primárias, o índice de analfabetismo era de 66,4%. D. Pedro II, no Segundo Reinado, destaca-se como incentivador das artes e das ciências. Para atender à burguesia em ascensão,

melhorou a infraestrutura educacional no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Fatores marcantes vieram nesse período com a Abolição da Escravatura, ascensão do café, criação de estabelecimentos bancários e introdução ao mercado livre.

Com a Proclamação da República, foram várias as tentativas de reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o "*status quo*" para aqueles que frequentam os bancos escolares (BELLO, 2001).

No ano de 1884, é criada a Escola Neutralidade, escola primária de cunho positivista e, em 1888, foi criado o Instituto Pasteur, no Rio de Janeiro. Fundado por Augusto Conte, o positivismo designava uma diretriz filosófica que primava pelo culto da ciência e pela sacralização do método científico, reflexo do entusiasmo burguês pelo progresso capitalista (guiado pela técnica e pela ciência) e pelo desenvolvimento técnico-industrial. A implantação da República, no Brasil, não foi fruto de um amplo movimento revolucionário, no qual a população tenha participado ativamente (a maior parte da população esteve afastada dos centros de decisão). Cunha (1986) ilustra bem esse período e suas criações:

(...) De 1891 a 1910 foram criadas vinte e sete escolas superiores, muitas das quais vieram a se transformar em universidades. Nesse período, tem início o ensino superior privado no Brasil com a delegação do poder central para os governos estaduais. Nesta época, a Constituição de 1891

(Artigo 31, parágrafo 3º - determina como atribuição do Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (CUNHA, 1986).

Ao aprofundar as reflexões sobre o desenvolvimento da formação de professores, destaca-se a categoria “cultura” que segundo Rosental e Iudin, 1950 (SODRÉ, 1989) se entende por toda a forma de produção da vida material e espiritual do homem, suas relações com a natureza, com os outros homens e a inter-relação dos fatores. Quando o homem estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimentos e valores e os expressa social, científica, ética e esteticamente como substancial às duas outras categorias inscritas na história do magistério brasileiro: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova. Segundo Miguel (2007, p.1):

(...) A Pedagogia Tradicional é exemplificada num primeiro momento pela educação jesuítica e, num segundo momento pela influência da escola francesa. Mas, é a educação jesuítica que marca mais fortemente a formação de professores enquanto transmissores da cultura católica inserida no movimento da Contra-Reforma. O apego às Humanidades em detrimento do pensamento científico, o valor à verbalização e à exposição oral, à memorização pelo método catequético de perguntas e respostas e a manutenção da Escolástica como elemento fundamental da formação, são suas características determinantes. Os cursos de formação de professores principalmente em nível superior permanecem fundamentados nesta filosofia até os anos 1960.

Essas matrizes predominaram até os primórdios do século XX, conjuntura em que se expressam as lutas pela modernização e implementação de uma escola de natureza e identidade burguesa no Brasil, como já apontamos em estudos anteriores (REGALO, 2005):

(...) Alguns adeptos de leituras republicanas, afetados pelo conjunto de princípios filosóficos do positivismo, passaram a lutar pelo fim da escravidão e da Monarquia, assim como exigir um regime disciplinado, que combatesse a desorganização vigente na sociedade brasileira. A versão positivista pareceu menos perigosa à elite dominante. Houve um rearranjo dos grupos dominantes (proprietários de terras, comerciantes e industriais) em torno de instituições públicas. As negociações foram entre oficiais do Exército e poderosos cafeicultores paulistas, em nome de ordem e progresso (REGALO, 2005, p.26).

No ano de 1893, são criados em São Paulo o Instituto Adolfo Lutz e a Escola Politécnica. No ano de 1895, também na cidade de São Paulo, é criada a Escola de Engenharia do Mackenzie, assim como a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em 1901, em Piracicaba (SP). A criação deste órgão e destas instituições de ensino foi de grande importância para o desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, pois formava mão de obra especializada, naquele momento, necessária para incentivar o crescimento industrial do Estado. De 1888 até a Revolução de 1930, o ensino superior sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diferentes dispositivos legais. As influências positivistas impregnaram a política educacional, resultado da atuação de militares positivistas na Assembleia Constituinte, assim como Benjamim Constant, designado ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Mesmo com resistência de positivistas, para os quais a universidade não passava de uma instituição medieval ligada à Igreja Católica, houve impulso do ensino superior.

No início do século XIX, na França e no começo do século XX no Brasil, surgiu novo movimento, o positivismo, cujos principais idealizadores foram Augusto Comte e John Stuart Mill. A frase “Ordem e Progresso” da bandeira brasileira é de inspiração positivista. Esta corrente filosófica defendia que o único conhecimento verdadeiro é o científico e que para comprovar se uma teoria era correta, ela deveria estar baseada em métodos científicos reconhecidos, sendo assim, o progresso da humanidade dependia exclusivamente dos avanços científicos. Todas as crenças e superstições do imaginário que não pudessem ser comprovadas cientificamente não tinham o menor valor para os positivistas. Na realidade, essa corrente surgiu reacionária ao apriorismo, formalismo e o idealismo, exigindo que todos os dados fossem comprovados pela experiência e pela ciência. O positivismo está diretamente relacionado a uma experiência imediata, pura e sensível, daí a sua pobreza filosófica, mas também o seu maior valor como descrição e análise objetiva da experiência - através da história e da ciência - com respeito ao idealismo que alterava a experiência, a ciência e a história. Essa corrente promove o progresso das ciências naturais, particularmente das biológicas e fisiológicas, do século XIX e só teve a repercussão que teve pelos problemas socioeconômicos predominantes no século XIX (ROCHA, 2005).

As bases para a proposta positivista de Comte, demonstradas no seu livro "*Cours de Philisophie Positive*", sofrem influência de Saint-Simon, sem dúvida a maior, influência sofrida por Comte, conforme ele mesmo declara em carta datada de 1818;

(...) Pela cooperação e amizade com um desses homens que vêm longe nos domínios da filosofia política, aprendi uma multidão de coisas, que em vão procuraria nos livros; e no meio ano durante o qual estive associado a ele, meu espírito fez maiores progressos do que faria em três anos, se eu estivesse sozinho; o trabalho desses seis meses desenvolveu minha concepção das ciências políticas e, indiretamente, tornou mais sólidas minhas ideias sobre as demais ciências (...) (COMTE, 1996; p. 06)

Ainda, Comte também é influenciado na sociologia por Gall e Broussais que acreditavam que os únicos processos válidos de investigação científica residem na determinação dos fatos e suas relações, conforme cita (COMTE, 1939, p. 10): "As mais diretas fontes do positivismo são as doutrinas sociais de Saint-Simon, combinadas com os trabalhos dos ideólogos, especialmente Cabanis e dois naturalistas: Gall e Broussain". A proposta de Comte apresenta-se como (COMTE, op. cit., p.11): "os fatos só são conhecíveis pela experiência e a única válida é a dos sentidos", dando continuidade à filosofia sensualista de Condillac, modificada por Cabanis.

A filosofia positiva também está explicada nas obras: "*Discours sur L'Esprit Positif*" e "*Système de Politique Positive*", este no campo da antropologia. Outras influências não tão diretas também podem ser detectadas no pensamento de Augusto Comte, tais como a filosofia de Francis Bacon (1561-1626) e Renè Descartes (1596-1650), para citar os clássicos, e de filósofos, historiadores, ideólogos e economistas contemporâneos seus como Destut de Tracy (1754-1836), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1790), Cabanis (1757-1808) e Volney (1757-1820). Digna de

nota é também a influência que teve no desenvolvimento do pensamento comteano as obras de Marie Antoine Caritat - o marquês de Condorcet (1743-1794) (OLIVEIRA, 2010).

Comte introduz os fenômenos sociais, fundamentação das bases da sociologia, dentro das quatro categorias principais naturais até então: os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos (COMTE, 1939, p.13). Além disto, nesse momento, Augusto Comte tinha três preocupações fundamentais: a Filosofia da história - onde se encontram as bases da filosofia positivista e a "lei dos três Estados", que trata da evolução do pensar humano do teológico para o metafísico, e deste para o positivo; a Fundamentação e classificação das ciências; e a Elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais (sociologia), denominada por ele como física social, a princípio.

Triviños (1987, p.33) distinguiu três momentos na evolução do positivismo: a primeira etapa determinada como positivismo clássico, com distinção para as ideias de Comte, Littré, Spencer e Mill. Ao final do século XIX e princípios do século XX, o empiriocriticismo de Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916) e a última etapa, o neopositivismo, marcam uma série de matizes como positivismo e empirismo lógico. Elas estão associadas ao Círculo de Viena (CARNAP, SCHLICK, FRANK, NEURATH), quais sejam, o atomismo lógico (RUSSELL, 1872-1970; WITTGENSTEIN 1889-1951), a filosofia analítica (WITTGENSTEIN; AYER, n.1910), o behaviorismo (WATSON, 1878-1958) e o neobehaviorismo (HULL, 1884-1952; SKINNER, 1904).

O positivismo está centrado em fatos, real e observável, em busca da explicação do fenômeno em si. Essa filosofia, desenvolvida por Augusto Comte, se caracteriza pela confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e na valorização do método científico, voltados a uma reforma intelectual da sociedade, tal como destaca Cotrim (1993, p. 189).

O Positivismo como teoria filosófica é um dos elementos mais marcantes da história do pensamento educacional brasileiro, embora sua entrada no Brasil tenha se dado não somente pela educação, mas também pela política e pela filosofia, contudo, em terras brasileiras não chegou exatamente como elaborado por seu idealizador, mas, no contexto do estado republicano, sofreu modificações e adaptações para servir a interesses específicos (OLIVEIRA, 2010, pag. 1).

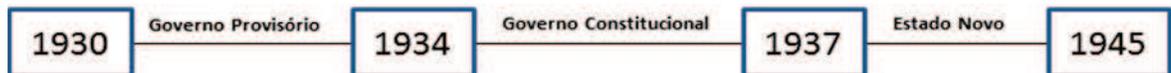
Em 07/09/1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo presidente Epitácio Pessoa, sendo considerada a primeira universidade brasileira, “a primeira que vingou no Brasil” (CUNHA, 1989) por referir-se a tentativas anteriores frustradas e inconclusas.

A Universidade do Rio de Janeiro recebe o nome de Universidade do Brasil e, em 1937, passa a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927, realizou-se a primeira das Conferências Nacionais de Educação, em Curitiba, organizada pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Sobre isso, Saviani (2002, p.50) destaca o seguinte:

(...) A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu

manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino”.

No contexto histórico brasileiro, a Era Vargas compreende o período de 1930 a 1945 e se caracteriza como demonstra o esquema abaixo:



No que se refere à área educacional, a partir de 1930, fatos ocorreram que determinaram passos evolutivos e significativos. Dentre estes fatos, no período denominado Governo Provisório (1930 a 1954), está a criação das LDBs (AVELINO, 2012). Naquele momento histórico, o mundo vivia governos totalitários e, no Brasil não era diferente, pois Getúlio Vargas governava sob a influência dos militares e da Igreja, de forma autoritária e nacionalista, com uma política voltada para várias classes sociais, transformando-o em um governo populista e apelidado para sempre como o “Pai dos Pobres” e também como o “Pai das Reformas”. A educação brasileira na Era Vargas apresenta como aspectos mais

significativos as reformas educacionais de Francisco Campos e de Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde Pública criado por Getúlio Vargas como chefe do Governo Provisório (1931) e que prevaleceu no Estado Novo, governo autoritário de Vargas, de 1937-1945.

Durante esse período, o governo de Getúlio Vargas caracterizou-se por desenvolver, representando mudanças significativas no modelo de desenvolvimento nacional e na sociedade brasileira como um todo. Aponta Minozzi (2007):

(...) Nesse período ocorreu a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e o início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. Com a urbanização crescente pela decadência das formas de produção no campo e a intensificação do processo de industrialização, aumenta a demanda social por educação. Por outro lado, o surgimento do modelo urbano-industrial aponta para novas e crescentes necessidades de formação de recursos humanos exigidos pelo modelo econômico emergente (MINOZZI, 2007, p.2).

A Reforma Francisco Campos foi estabelecida em meio ao contexto ideológico dos católicos e dos renovadores escolanovistas, a Escola Nova, onde o ensino religioso voltou a ser inserido nas escolas públicas de forma facultativa e por meio do Conselho Nacional de Educação. Cabe, neste momento, antes de continuar com as transformações ocorridas na Era Vargas, ressaltar que a proposta da Escola Nova surge como uma inovação do que era considerado “tradicional”, instituindo novas práticas pedagógicas para diferenciar-se das anteriores. No fim do século XIX, as mudanças ditas originais do “escolanovismo” já estavam em prática há muito tempo (SAVIANI, 2004), destacado pelo texto de Vidal (2003):

(...) A grande diferença é que na década de 1920 a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil, onde o estudante assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. A aquisição da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo. Deveria ser uma técnica mais racional, seguindo os princípios de Ferrier, para não causar uma “fadiga inútil”. Ocorreu modificação nos traços e nas formas de escrita. As preocupações com a leitura também ocuparam espaço nas discussões escolanovistas. A leitura oral, prática presente em todo o período anterior de nossa história, principalmente devido ao pequeno número de letrados e de livros, deveria ser substituída pela prática da leitura silenciosa. “O domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual” (VIDAL, 2003, p. 506)

Em 1932, foi elaborado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos princípios estão fundamentados nos pensadores Dewey, Comte e Durkheim, este último considerado Pai das Ciências Sociais. Este manifesto, adaptado à realidade brasileira, teve o apoio dos principais expoentes do meio educacional brasileiro, liderados por Fernando de Azevedo e com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta e Cecília Meirelles. Segundo eles, 43 anos após a Proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas do país, onde a educação ainda era um meio de segregação social. A proposta era que a educação deveria permitir que todo o indivíduo tivesse o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Pregava ainda que a educação era uma função essencialmente pública e deveria ser gratuita, implantando a democracia educacional. Tais ideais juntam-se às ansiedades do governo populista de

Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de estudantes matriculados. Também nessa época o ensino religioso voltou a ser inserido nas escolas públicas de forma facultativa e por meio do Conselho Nacional de Educação (LAGE, 2006).

A Reforma Francisco Campos, por meio de seis decretos, implementou a reforma educacional, ou seja, vários decretos são lançados e estabelecem diretrizes para sistematizar a educação no Brasil: Decreto 19.850 que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; Decreto 19.851 que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 19.852 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, universidade esta criada somente para dar o título *Honoris Causa* para Leopoldo, o rei da Bélgica; Decreto 21.241 que consolidou as disposições sobre o Ensino Secundário; Decreto 19.890 que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto 20.158 que organizou o Ensino Comercial, regulamentando a profissão de contador e das outras providências, mas deixou de lado a educação primária, privilegiando a educação profissionalizante. A Associação Brasileira de Educação também foi criada e tinha a função de identificar, divulgar para os trabalhadores e o poder público, assim como resolver os principais problemas da educação nacional (AVELINO, 2012).

Logo na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, 1931, Vargas iniciou com um discurso em que Saviani (2004) descreveu: “Vargas solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo”.

(SAVIANI, 2004, p.35). Porém, as reformas educacionais propostas por Francisco Campos ocorreram num contexto de disputas ideológicas entre os renovadores defensores do ideário escolanovista e do outro lado os católicos, promovendo uma ruptura entre os dois grupos ligados à educação nacional do país, e conforme Saviani, “causou um rompimento entre esses dois grupos e a Igreja Católica criou a Conferência Católica Brasileira de Educação em 1933, retirando-se da Associação Brasileira de Educação” (SAVIANI, op. cit., p.34-35).

Em 1934, o ministro Francisco Campos é substituído por Gustavo Capanema que deu continuidade ao processo de reforma educacional e implantou a Reforma Capanema, abrangendo os ensinos industriais e secundário, comercial, normal, primário e agrícola. Criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e em 1946 o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. A educação passou a caminhar ao lado das questões socioeconômicas, direcionadas para o ensino profissionalizante. Estipulou que o curso secundário seria o ginásio de quatro anos e o ensino colegial de três anos, dividido em clássico e científico, sendo que a grade curricular do primeiro ano contaria com a área de humanidades (AVELINO, 2012). Nesse contexto, conforme sinaliza Nunes (2006, p. 27):

(...) A Era Vargas desencadeia forças materiais e políticas para superar a tradição agrária, a base social rural, a economia agrícola e a cultura pré-capitalista que a sustentava. Getúlio Vargas representa o triunfo da fração de classe, definida como a burguesia nacional emergente, industrial e urbana, a superar a matriz agrário-exportadora que prevalecera em séculos de um mesmo processo e modelo. Não nos deteremos em todos os mecanismos e formas de luta, política e ideológica, presentes nessa trama de tendências e disposições. Nosso tema é a matriz política que, em última instância, forneceria

as chaves para entender o projeto educacional e o modelo dominante de gestão escolar dela derivado.

As leis que marcaram a administração durante a Reforma Capanema foram a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei n. 4.073 de janeiro de 1942; a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei n. 4.244 de abril de 1942; a Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei n. 46.141 de dezembro de 1943 e a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial por meio do Decreto-lei 4.048, de janeiro de 1942. A criação do ensino profissional define dois tipos de sistema de ensino no país: um oficial do governo de Vargas, para a classe média e elite e outro do SENAI e SENAC, empresarial, que atendia os estudantes de baixa renda para que os mesmos visassem a se especializar em uma profissão. “Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social” (ROMANELLI, 1985, p. 169). Fica marcante, desde essa época, a dificuldade do ingresso da sociedade ao Ensino Superior, acentuando o dualismo na educação brasileira.

Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, pelo voto indireto da Assembleia Nacional Constituinte, para um mandato que compreendia o período de junho de 1934 a maio de 1938. Após esse período seriam realizadas eleições diretas para o cargo de presidente do Brasil. Porém, a aparente democracia no Brasil não durou e, em novembro de 1937, Getúlio Vargas deu o golpe instaurando o Estado Novo e promulgou nova Constituição, a de 1934. A Constituição de 1934, que durou somente três anos, organizou o regime democrático, a unidade, a justiça, a liberdade e

a questão socioeconômica do país. Ocorreu a manutenção da estrutura do sistema educacional anterior onde a união continuava responsável pela manutenção do ensino secundário e superior no Rio de Janeiro. Fixou o Plano Nacional da Educação à União, estabelecendo o ensino primário integral e gratuito e com frequência obrigatória, extensivo aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino posterior ao primário. Em 1935, o secretário de educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação. Em 1937, Vargas proclamou uma nova Constituição, conhecida pejorativamente como “Polaca” e instala o Estado Novo, o que promoveu novamente um retrocesso na educação brasileira, onde a mesma reforçou a dualidade entre a escola de ricos e pobres. Os índices da educação brasileira no início do governo de Getúlio Dornelles Vargas evidenciavam que dois terços da população do país em idade escolar estavam fora da escola, e o analfabetismo atingia mais de 65% da população de jovens maiores de 15 anos.

Durante seu governo, Vargas investiu na educação e esta passou a ocupar o sexto lugar das despesas no âmbito da União; ampliou o número de escolas e de matrículas em todo o país; promoveu o aperfeiçoamento no âmbito administrativo; no período de 1935-1946, as matrículas no ensino fundamental passam de 2.413.594 para 3.238.940 e no Ensino Médio, passam de 202.886 para 465.612. Em 1940, o analfabetismo no país caiu para 56%, mas foi incapaz de eliminar a seletividade da educação brasileira e romper com a contradição entre trabalho manual e intelectual, tal como assevera Avelino (2012):

(...) Portanto, a Era Vargas foi o marco das primeiras grandes discussões dos novos métodos de ensino, preconizando a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento. Lembrando que mesmo restrito inicialmente, justamente porque estava atendendo a apenas uma camada da população, o ensino Escolanovista se ampliou posteriormente, atingindo amplos setores educacionais, instigando a uma grande discussão sobre os eixos norteadores de seu método de ensino, que nem sempre atendeu as necessidades de grande parte da população brasileira (AVELINO, 2012, pag. 5).

Em 1946, no governo do General Eurico Gaspar Dutra, a Constituição Federal determinou que a União devesse ter a competência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional” possibilitando, portanto, no ano de 1961, a conclusão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

A terceira matriz pedagógica tecnicista surge no Brasil em meados da década de 50, mas efetivamente é sedimentada na área educacional brasileira somente no final da década de 60 e se concretiza legitimamente a partir de 1978, por meio das Leis 5.540/68, referente ao ensino universitário, e 5.692/71 referente ao ensino de 1º e 2º graus. A figura do supervisor educacional surgiu também nessa época, com a instalação da matriz tecnicista. Skinner, Gagné, Bloom e Cosete Ramos são os principais representantes desta metodologia, que para seu desenvolvimento utilizou técnicas psicológicas relacionadas à Behaviorista, Comportamentalista, Instrumentalismo e Ambientalista.

Segundo Miguel (2007), a Pedagogia da Escola Nova que se instalou no Brasil é considerada responsável pela formação de professores, em nível médio, até

os anos 60. Esta pedagogia, baseada na Psicologia, Biologia e Sociologia, colocou a criança como centro de processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a mesma não mais aprenda no sentido dado pela Escola Tradicional, em cuja prática a aprendizagem era avaliada pela reprodução do memorizado. Novos ventos sopram e agora a criança pode aprender a aprender, assimilar o conhecimento e recriá-lo para si, prevendo que essa formação a tornará apta para adaptar-se aos trabalhos com as máquinas, na produção industrial na nova sociedade.

Para Lourenço Filho (1963, p. 19), a Educação Renovada não se caracterizou somente pela aplicação dos princípios da Psicologia, Biologia e Sociologia, mas também pela compreensão de que:

(...) “Todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social” Para exemplificar (dizia ele) “o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligadas a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contatos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas.

Ainda para Miguel (2007, p. 4), a pedagogia da Escola Nova foi inovadora quando propôs a homogeneização das classes por meio de testes. Promoveu a seleção social e a organização para o trabalho, deslocou o eixo do processo ensino-aprendizagem do professor para o estudante, desenvolveu atividades compatíveis com a população-alvo-idade. Também é ela que introduziu a compreensão do texto e suprimiu os castigos corporais. Ainda assim, mantém-se conservadora ao promover a seletividade social dos estudantes mediante a diferenciação de estímulos,

encaminhando-os para diferentes lugares da sociedade. Ainda segundo o autor citado acima,

(...) Após 1964, quando novo regime de exceção se instalou no Brasil, a educação foi reformulada de acordo com as mudanças econômico – políticas que se efeturaram. A partir da opção pelo chamado modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, mudou o cenário político social e educacional. O discurso educacional que se instalou então apregoou a sondagem de aptidões já no final do chamado 1º grau, bem como a formação profissional no final deste grau de ensino e no 2º grau. A formação do professor perdeu a especificidade e passou a ser tratada como uma das habilitações, dentre outras. O curso de Pedagogia deixou de formar o educador generalista para formar o habilitado em Supervisão, Administração, Orientação e Inspeção Escolares. Privilegiou-se a técnica em detrimento dos conteúdos conformando o que se convencionou chamar de Tecnicismo.

A denominada *pedagogia tecnicista* foi amplamente introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, momento em que se proliferou o que foi nomeado como “tecnicismo educacional”, proposta que buscava adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica”, com intuito de formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. O tecnicismo tem a função de adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão de obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. Nessa pedagogia é valorizada a tecnologia e não o professor e, no Brasil, foi nesse período que o espírito crítico e reflexivo foi banido das escolas.

Miguel (2007) sustenta a tese de que o tecnicismo, ao se instalar na educação brasileira, desloca o sujeito da educação. Se, na tendência Humanista Tradicional, o

professor ocupava o lugar central e no Humanismo Moderno, o estudante passou a ser o centro do processo educativo, no tecnicismo, o sujeito passou a ser a técnica. Ainda, segundo a autora, este deslocamento procedeu das modificações educacionais sofridas em função de mudanças no contexto socioeconômico e político e, também devido à imposição de novo modelo econômico e conseqüente mudança do modelo político, alterou-se também o modelo educacional, sob a influência norte-americana, viabilizada na educação pelos acordos MEC-USAID, adotou-se a concepção de homem enquanto recurso humano.

Essa metodologia de ensino não se preocupa com o desenvolvimento mental do estudante, em seus pressupostos teóricos, acredita que a aprendizagem é modificação de desempenho, onde o estudante quando submetido a um processo de controle do comportamento atinge os objetivos previamente estabelecidos. Os conteúdos, para tanto, são organizados em função de pré-requisitos e do processo de condicionamento/reforço quando a resposta que se quer obter acontece por meio da operacionalização dos objetivos e mecanização do processo. É importante que se atinja o produto desejado de maneira eficiente e eficaz e ainda com qualidade, racionalidade, produtividade e neutralidade. A escola deve funcionar como uma empresa.

A Pedagogia Tecnicista marcou profundamente a educação brasileira, modificando sua estrutura em todos os níveis, os conteúdos, a formação dos professores, a relação professor-estudante, os métodos e as técnicas de ensino. Mas, modificou, sobretudo, os objetivos da educação nacional, atrelando-a definitivamente

ao mercado de trabalho voltado para o capital internacional. Dessa forma, considera-se que, ao lado da Pedagogia Tradicional, essa foi também a tendência que chegou a todas as salas de aula (MIGUEL, 2007).

Assim, entendemos que a Pedagogia Tecnicista articula-se com o sistema produtivo para o aperfeiçoamento do sistema capitalista, preocupa-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica, sendo que o conteúdo didático privilegia os princípios científicos, manuais e módulos de autoinstrução (manuais, livros didáticos, apostilas, dentre outros) que buscam habilidades e levam à competência técnica. Dessa forma, a avaliação dos estudantes, que ocorre sempre no final do processo, tem o compromisso de observar sua produtividade, de checar se os estudantes adquiriram os comportamentos desejados e, para tanto, utilizam-se testes objetivos e exercícios programados. E assim, a prática é diluída, eclética e pouco fundamentada, com exagerado apego aos livros didáticos.

Na relação professor-estudante, o professor é apenas um elo entre a verdade científica e o estudante; é o técnico responsável pela eficiência do ensino, quem administra as condições de transmissão de matéria, enquanto o estudante é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho, para “aprender a fazer” (FEIGES, 2003). O método de ensino utiliza procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações por meio de uma abordagem sistêmica, ou seja, é constituído por um sistema organizado de elementos que interagem entre si de forma significativa e de forma a produzirem aquilo que é

desejado pela educação. Os debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários e as relações afetivas e pessoais não são consideradas e como técnica de ensino a metodologia utiliza modos instrucionais que possibilitam controle efetivo dos resultados tais como instrução programada, pacotes de ensino, módulos instrucionais, dentre outros. Esse modelo de educação foi intensamente utilizado no Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985).

Após o Golpe de 1964, o governo militar brasileiro optou por um modelo econômico desenvolvimentista, tendo como eixos dois princípios básicos: o primeiro, uma associação com o capital internacional e o segundo, a criação de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), ancorados em grandes obras no setor da construção civil, requisitando para isso centenas de indivíduos com um nível de instrução técnico. Por essa necessidade premente, o governo militar deu um grande aporte financeiro para as universidades, com o compromisso de aumentarem o número de vagas dos cursos anteriormente citados, formando assim a mão de obra tecnicista, necessária naquele momento para impulsionar o que ficou conhecido internacionalmente como “milagre econômico brasileiro”. Esse período da história brasileira ocorreu de 1965 a 1975, quando o país cresceu economicamente a taxas de 10% ao ano, servindo de modelo para outras economias mundiais emergentes, segundo Miguel (2007):

(...) A globalização entendida como a expansão do modo de produção capitalista em escala mundial criou a conseqüente expansão da competição e trouxe para a educação, principalmente nos países dependentes de tecnologia e que ainda não deram conta da escolarização de sua população, o recrudescimento do problema de tipos de educação

diferenciada conforme as classes sociais, criando defasagens cada vez maiores (MIGUEL, 2007, p.9).

Vale destacar que tal período teve dois aspectos igualmente importantes - popularização da educação e controle da escola - que podem ser definidos da seguinte maneira, na afirmação de Cartolano (1985)

(...) se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, exigindo cada vez mais a democratização do ensino, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e legislação. (CARTOLANO, 1985, p. 55).

A escola compensatória desse período criou condições para a emergência de uma prática em que a emancipação política, ética e estética não existe nem tem espaço de aparecimento nas relações entre os professores e estudantes. Nunes (2006, p. 29) defende que:

(...) Essa escola, filha da lei 5692/1971, produz uma suplementação das funções que seriam fundamentais para a instituição escolar, através da oferta de novos serviços e demandas de compensação nutricional pela merenda, ordenando um papel subsidiário da escola como elemento de saúde pública, promovendo campanhas de saúde, atendimentos incidentais primários, transformando-se numa miríade de outras agências sociais, igualmente importantes, mas não concernentes ao espaço e função educacional-escolar, como centro comunitário de lazer e atendimento, por falta de equipamento social e comunitário nos bairros. Assume ainda o papel social de centro de controle de zoonoses, centro de saúde, medicalizando o processo educacional básico, quebrando profundamente o perfil, finalidade e papel clássico da escola como formadora cultural e agência de formação ético- institucional. As bibliotecas definham enquanto crescem os equipamentos de lazer e

assistência, em espaços improvisados, derivados da ação compensatória.

E desse fazer compensatório e anestesiante de relações de autonomia, reflexão e crítica que nasce a escola neoliberal de agora, ancorada ideologicamente na lógica da produtividade, da fiscalização avaliatória e de diretrizes oficiais de homogeneização de conteúdos e práticas. Também resulta desse processo o endeuamento das tecnologias aplicadas à educação, consideradas capazes de resolver problemas estruturais de acesso e de distribuição de oportunidades; na escola neoliberal - que apresentaremos no próximo capítulo - instalam-se os programas superficiais com metodologias pasteurizadas a serem implementadas em qualquer contexto, cresce o alargamento das práticas de controle da comunidade escolar e contorna-se o modelo tecnicista de outrora.

Regalo e Nunes (2009, p.37) apresentam uma sinopse histórica das reformas educacionais no Brasil, abrangendo o período do golpe militar de 1964 ao governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002. Com o golpe de 31 de março de 1964, houve contenção do debate que tratava dos rumos da universidade brasileira com intervenção direta nas universidades, perseguição e demissão de professores, desarticulação do movimento estudantil, além da tortura de lideranças populares e/ou intelectuais. As mudanças na área política refletem-se na área educacional, com ênfase no binômio desenvolvimento e segurança, apoiado pelo capital estrangeiro. Ênfase também foi dada à teoria do capital humano, a qualificação ou capacitação passam a ser o maior investimento que um indivíduo pode fazer para lutar por um emprego melhor e melhores condições de vida.

Saviani (2002, p. 144) faz as seguintes considerações sobre as leis 5.540/68 e 5.692/71:

(...) Assim como ocorreu com outros setores, também a educação a partir de 1964 tem sido alvo de constantes mudanças. Em meio à multiplicidade de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções, portarias e outros, merecem, todavia, destaque as Leis 5.540/68 e 5692/71 que, juntas, se complementam na ambição de haver reformado toda a organização escolar brasileira. A lei 5.540 cuida do ensino de 3º grau, sendo por isso chamada de lei da reforma universitária, enquanto que a 5.692 estatui a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Suas virtudes são, via de regra, ostentadas por contraposição à Lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, e que, passa, então a ser a lei reformada. Nota-se que, embora isso seja freqüentemente esquecido, é inquestionável que as Leis 5.540 e 5.692 tenham reformado a Lei 4.024. Em contrapartida, aquilo que é insistentemente lembrado e dado como inquestionável, deve ser posto em questão: teriam as Leis 5.540 e 5.692 reformado a organização escolar brasileira?

A Lei 5.692 define como objetivo do ensino de 2º grau a “formação integral do adolescente” (art. 20). Entretanto, propõe uma estrutura didático-pedagógica segundo a qual “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial” (art. 5º, parágrafo 1º, alínea b). E determina em seguida que “a parte de formação especial do currículo terá o objetivo de habilitação profissional no ensino de 2º grau” (art. 5º, parágrafo 2º, alínea a). Assim, no ensino de 2º grau deve predominar a formação especial que tem como objetivo a habilitação profissional. Diante disso, é lícito indagar se essa ênfase na habilitação profissional é compatível com a formação integral do adolescente. A análise do próprio texto da lei

nos põe de sobreaviso quanto aos riscos de tomar definições de objetivos ao pé da letra. Vale frisar que o alinhamento político do Brasil com os EUA nesse período influenciou a orientação pedagógica brasileira, ainda na célebre formulação de Saviani (1994):

(...) A influência tecnicista, então, se impõe; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista. Mas, ao mesmo tempo, nessa década, a pedagogia assumida pelo governo busca imprimir esse caráter à Educação, desencadeia-se um processo de crítica a mesma. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional. Essas, formuladas ao longo da década de 1970, tiveram forte apoio de uma concepção crítico-reprodutivista de Educação. (SAVIANI, 1994, p. 25).

Nos anos 1980, ou mais precisamente em 1984, a Reunião de Petrópolis, da SBPC, cujo tema “*Educação e Sociedade*” impulsionaria a muitos para uma ação convergente de grupos de profissionais, educadores a discutir, com ênfase, as questões pertinentes às políticas educacionais. Retomam-se nas academias os debates mais consistentes sobre questões da educação, do ensino, da ciência, da pesquisa, da capacitação docente, assim como a questão essencial de valores e do conhecimento, como determinantes ao processo de inserção social e cidadania.

As questões da democratização e melhoria da escola são revitalizadas em seu processo, para um ensino bem planejado e bem desenvolvido. A contextualização provoca a necessidade de planejamento integrado entre os diversos componentes

curriculares como contribuição efetiva na sua busca de identidade quanto à visão de mundo e perspectivas de ação. Em 1979, é assinada a Lei da Anistia Política, após uma enorme mobilização dos setores progressistas da sociedade, dentre eles, os movimentos sindicais, em destaque o que emergia na cidade de São Bernardo do Campo e que mais tarde seria a semente do atual Partido dos Trabalhadores (PT), a Igreja Católica com a liderança de Dom Paulo Arns, os estudantes e seus centros acadêmicos, na época o partido da resistência política, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com lideranças destacadas de políticos como Ulisses Guimarães, Franco Montoro, Marcos Freire, Mário Covas, entre outros, destacamos também o papel da imprensa brasileira que também cerrou fileiras contra o governo militar, conseguindo assim, com a união e resistência de todos estes movimentos, que fosse aprovada a Lei da Anistia, o que acabou permitindo que muitos exilados brasileiros voltassem para o seu país.

Em 1984 o deputado federal (MT) Dante de Oliveira propõe a emenda constitucional das “Diretas Já”. Os estudantes, os artistas, os músicos, os políticos progressistas, a Igreja progressista, os sindicatos e tantos outros órgãos representativos da sociedade brasileira se engajam e organizam comícios nas principais capitais do país, levando milhares de pessoas às praças públicas para pedir em uma só voz, “Diretas Já”. O Congresso Nacional não aprovou a emenda, mas a eleição indireta, realizada pelo Colégio Eleitoral (deputados federais e senadores) acabou tendo de optar entre o paulista Paulo Maluf e o mineiro Tancredo Neves, e acabaram votando e escolhendo Tancredo Neves.

O político mineiro adoeceu e veio a falecer antes de sua posse. Para substituí-lo foi empossado seu vice, o maranhense José Sarney, que governou até o final de 1989, quando o país voltou a eleger um presidente pelo voto direto, pela primeira vez desde o Golpe de 64. Neste pleito, disputavam a presidência o sindicalista do ABC, Luis Inácio Lula da Silva, e o alagoano Fernando Collor de Melo. A população elegeu para presidente Fernando Collor de Melo, que assumiu em março de 1990, tendo como vice o mineiro Itamar Franco. Estas mudanças políticas foram muito importantes para o Brasil, assim como para a educação brasileira, pois com a abertura política a educação voltou a ser discutida como uma das prioridades dos novos governos.

Não tardou para a educação passar a ser vista como capital, um investimento, que deveria gerar lucro social importante na formação de mão de obra para o mercado. Com a eleição de Fernando Collor de Mello, no final de 1989, estava inaugurado o período denominado de “*Nova República*”, este novo presidente assumiu claramente a prioridade de inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especialmente, a política educacional, nos dizeres de Goergen (1998) e Chauí (1999):

(...) Ampliando a fase da barbárie a que estamos submetidos, com suposta intenção de atender às necessidades da sociedade, houve um novo direcionamento da política educacional com flexibilização do sistema e possibilidade de diversificação dos tipos de instituição (criação do centro universitário, universidade de ensino), cursos e currículos, formas de ingresso no ensino superior acompanhadas de explícito controle centralizado por meio de estratégias como o Exame

Nacional de Cursos (ENC) e credenciamento de instituições. Concomitantemente a essas modificações que vêm ocorrendo na universidade, parece haver intenção do governo na criação de centros isolados de pesquisa.(GOERGEN, 1998, CHAUI, 1999).

Trinta anos após a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, apesar de suas limitações, representou avanços em termos de autonomia universitária. Esta, porém, foi restringida por documentos legais, após o golpe de 1964. Com a LDB criou-se, no mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) que passou a assumir a direção da política de ensino superior com normas rígidas para a reestruturação das universidades públicas e aprofundamento da política de privatização do ensino superior.

Com o golpe de 31 de março de 1964, houve contenção do debate que tratava dos rumos da universidade brasileira com intervenção direta nas universidades, perseguição e demissão de professores, desarticulação do movimento estudantil, além da tortura de lideranças populares e/ou intelectuais. As mudanças na área política refletem-se na área educacional, com ênfase no binômio desenvolvimento e segurança, apoiado pelo capital estrangeiro. Ênfase também foi dada à teoria do capital humano, a qualificação ou capacitação passam a ser o maior investimento que um indivíduo pode fazer para lutar por um emprego melhor e melhores condições de vida.

Segundo Nagle (1974), a força do sistema faz que se encontrem, na rede dos discursos oficiais, o veio tecnocrático e o veio democratizante do planejamento nacional. Uma lei de intenções progressistas como a de nº 5692/71, que unifica os

Cursos Primário e Ginásial e aproxima o colegial acadêmico do colegial profissionalizante, não conseguiu na prática mudar o quadro das oportunidades e dos destinos da população escolar. Na verdade, a partir de 1964, o Estado foi se moldando, no sentido de servir mais direta e francamente aos programas do neocapitalismo. O “Plano Setorial de Educação e Cultura”, de 1975, e a referida Lei de nº 5.692, Art. 5º, parágrafo 2, letra b, já orientavam as escolas como utilizar as normas e para que fins elas deveriam ser utilizadas como reproduzimos a seguir: “A parte de formação especial do currículo será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Empirismo, aliás, de curto fôlego, e realismo tacanho, pois o movimento dos empregos em uma sociedade de classes tão desequilibrada como a nossa não permite nenhuma relação fixa entre formação profissional e mercados de trabalhos locais.

Em 1988, instala-se a Assembleia Nacional Constituinte no país, os deputados e senadores escreveram e aprovaram a nova Constituição brasileira. Inúmeras reivindicações sufocadas no período militar puderam vir à tona e ganhar espaço de circulação com os anos 80. Os clamores por democratização no plano político misturaram-se com diversos outros fortes apelos advindos de movimentos de mulheres pela liberação sexual, de trabalhadores e sindicatos por direito à greve, associações e partidos políticos proibidos e considerados ilegais que puderam expressar a voz dissonante dos militares. Na educação, iniciou-se uma reflexão sobre

novas pedagogias ligadas ao método Paulo Freire, às condições de produção do saber e sua função e distribuição social.

Em 1989, segundo dados do INEP, 22,8% dos estudantes repetiram a 1ª série do 1º grau e 22,5% repetiram a 5ª série; as taxas de evasão foram de 15,2% na 1ª série e 18,9% na 5ª série. Apenas 32,21% dos estudantes completam o 1º grau e apenas 10,6% do total dos gastos da União foram destinados à educação. As estatísticas, quando comparadas às de 1920, mostraram que 75% da população era formada por analfabetos, representam uma boa melhora, mas ainda insuficientes para um país que no ano de 1989 era considerado como a 9ª potência econômica do globo, o que se percebe é que a economia cresceu, mas o povo não conseguiu se beneficiar deste crescimento, e milhões de brasileiros ainda continuavam à margem do processo.

O Projeto de Lei da nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte, o deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto, que foi aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do deputado Octávio Elísio, registrado por Gadotti (2201):

(...) No dia 20 de dezembro de 1996, com o decreto 9.394, entrou em vigor no Brasil a nova LDB. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá alguns passos, embora tímidos, na direção da descentralização e da autonomia da escola, mas ainda conserva a estrutura do sistema centralizado, herança do período autoritário que ainda não superou e da pressão das entidades ainda sufocadas por um estatismo beligerante e conservador. A LDB é pródiga quando fala da autonomia das instituições de educação básica (art. 22). A LDB parece retroceder em relação a algumas conquistas da Constituição que é realmente “cidadã” (na expressão de Ulisses Guimarães) e descentralizadora. (GADOTTI, 2001, p.37).

Inspirada nas ideias da escola espanhola, a nova LDB nada mais é do que uma tentativa de se adaptarem boas ideias educacionais a um momento brasileiro, histórico e politicamente conturbado. Após o sucesso inicial do Plano Real (1994), com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil se engajou no discurso político e econômico neoliberal, como uma forma de atrair investimentos externos, e também uma forma de mostrar às grandes potências econômicas que o país estava alinhado a esta corrente de pensamento econômico. Abriam-se as portas do país ao capital estrangeiro, e, com a entrada destes recursos, tentava-se desenvolver uma política de investimentos internos, que acabou levando o país a taxas de crescimento econômico em torno de 4% ao ano, gerando assim milhares de empregos. Ancorado neste suposto sucesso econômico momentâneo, o presidente Fernando Henrique Cardoso conseguiu se reeleger em 1998.

Sabe-se hoje que esses sucessos anteriormente citados tiveram um alto custo econômico, tanto interno, quanto externo, levando a dívida externa brasileira de 150 bilhões de dólares em 1994, para 212 bilhões de dólares em 2002, e a dívida interna, que em 1994 era de 63 bilhões de reais, chegou a 840 bilhões de reais em 2002. Nesse período, o presidente convidou para exercer o cargo de ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-Reitor da UNICAMP que acabou sendo um dos responsáveis pela elaboração e aprovação da nova LDB da Educação, assim como dos PCNs.

Baseado na reforma espanhola, alguns dispositivos avaliatórios e quantificadores foram implantados no cenário educacional brasileiro, levando a cabo

inúmeras avaliações de docentes, provas sequenciadas e anuais para os Ensinos Fundamental e Médio, como também, novos mecanismos de controle dos números de estudantes e vagas. Tudo isso serviu às diretrizes do Banco Mundial, alicerçadas ao Consenso de Washington, nos anos 90, cujo objetivo era modelar um projeto educacional para servir ao mercado, abastecendo-o de mão de obra minimamente qualificada.

Logo no início de sua gestão, por meio de uma Medida Provisória que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político. Os PCNs apresentaram propostas como a criação de um núcleo comum de disciplinas básicas e outro núcleo chamado de parte diversificada, onde foram abordados os temas extracurriculares.

Propuseram que fossem discutidos temas transversais e temas intradisciplinares, neste novo modelo. Desde sua implantação no país (1996) até os dias atuais, os PCNs têm sofrido muitas críticas por parte de professores, diretores e educadores. Uma das críticas mais frequentes está relacionada ao fato de o Ministério ter entregado em todas as escolas do país os PCNs, na forma de obras impressas, solicitando que todas seguissem as normas publicadas. Os PCNs foram colocados como manuais a serem seguidos e, como muitos professores destacam, foram colocados para serem usados de uma forma muito tecnicista, como cartilhas a serem seguidas por todos da mesma maneira, de modo a desprezar os contextos locais e/ou necessidades e especificidades de cada escola e de cada região.

Vale mencionar citação de Castanho (2000, p.36) sobre o modelo emergente neoliberal-globalista-plurimodal de universidade, orientado para as necessidades do mercado e não da nação, privada e não pública, globalista, pois importa o mundo e não a nação. Esse autor enfatiza que a universidade quer deixar de ser universidade, “a universidade passa a ser plurimodal [...] assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem”.

O grande questionamento é que o país é muito grande em área e possui uma diversidade cultural enorme, assim como uma desigual distribuição de riquezas. Indaga-se também a existência (ou não) de infraestrutura entre os Estados para dar conta de implementar uma política educacional unificada. A má formação e a péssima remuneração dos professores, somadas às condições precárias de trabalho e aos problemas de analfabetismo existentes nas várias regiões do país, complicam ainda mais o quadro.

Nesses 20 últimos anos, houve uma democratização do acesso à escola, só que não acompanhada da qualidade de ensino, tampouco de uma prática política de formação de professores e estudantes conscientes, agentes históricos de seu tempo, capazes de refletir e deliberar sobre as decisões pedagógicas de maneira emancipada. O aumento do número de estudantes em escolas é real, porém a evasão e repetência ainda eram significativas, bem como a apatia de professores e estudantes, a inadequação de conteúdos e métodos, o enfado e a inércia. O modelo de educação implantado no Brasil, a partir da nova LDB, de 1996, fortaleceu ainda mais o funil existente no país entre o ensino fundamental, ensino médio e o ensino universitário.

Poucos conseguem chegar ao ensino universitário, e quando chegam muitos não conseguem terminar os seus estudos.

Ocorre um abismo entre aqueles que iniciam a primeira série do ensino fundamental e aqueles que conseguem terminar o ensino universitário. Sem falar no modelo de escola conservadora que ainda predomina aquele que definimos como “conteudista”, em que os professores, por excelência, são especialistas em suas disciplinas, pedagogias reprodutivas e, assim, o “saber” que se produz nestas escolas não transforma, muito ao contrário, reproduz o sistema de exclusão vigente no Brasil. Para transformar o quadro relatado, um dos agentes deve ser o Estado, criando políticas públicas de inclusão social. Tal diretriz política tem como alicerce o saber estanque e isolado do mundo em que o estudante e o professor vivem, não estabelecendo correlações com a realidade objetiva de ambos. Destacamos ainda que o excesso de conteúdos cria o efeito de educação bancária como Paulo Freire cita no seu livro “Pedagogia da autonomia”, o que para nós trata-se de um equívoco histórico e político.

Após a realização das eleições, no final de 2002, foi eleito presidente o operário-metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o poder no início de 2003. O ineditismo de ter uma liderança popular, no cargo de presidente da República, não encerrou um final feliz para o drama educacional brasileiro, tampouco sinalizou mudanças estruturais tão sérias quanto necessárias. Um dos programas oficiais ligados à educação foi o *Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola"*, que foi criado pela Medida Provisória 2.140, de 13 de

fevereiro de 2001 e aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março, sancionado pelo presidente da República, através da Lei 10.219, de 11 de abril de 2001. O objetivo desse programa era retirar as crianças e os pré-adolescentes do trabalho infantil e colocá-los nas escolas, dando às famílias uma pequena ajuda financeira.

Podemos ir mais além dos pontos discutidos até aqui e refletir sobre as condições históricas da contemporaneidade guiada pela lógica do neoliberalismo e do sucateamento do Estado de bem-estar social, que passou a seguir os passos de uma cartilha em que o mercado daria conta de resolver todos os impasses de cunho social e político, como nos alerta Goergen (2001):

(...) Os desígnios do deus mercado, regidos por lógica própria, não podem ser contrariados com o argumento de que seus resultados são parciais, que favorecem alguns e desgraçam outros. O grande mote da última década foi o da globalização da economia que, desimpedida dos entraves do Estado e da preocupação social e deslizando pelos azeitados trilhos da tecnologia da informação, deu fim a qualquer projeto ou mesmo controle social e político. (GOERGEN, 2001, p.6).

Programar uma escola voltada para o mercado significa alinhar-se ideologicamente a um modelo que não se apresenta comprometido com a formação humanística nem com a emancipação dos sujeitos escolares, visto que está alicerçada em pilares que têm como diálogo o controle fiscalizatório, a pasteurização de conteúdos e metodologias, a utilização acéfala de crítica das tecnologias. Nunes (2006, p. 28) afirma que a “escola parabólica”:

(...) Voltada para o cultivo de novas tecnologias artificialmente postas a serviço de um processo pedagógico desequilibrado e desacreditado. A inserção de novas

tecnologias de informação; a televisão, o vídeo, as “tvs” integradas, campanhas assistenciais e projetos de financiamento em parcerias duvidosas mostram e formam um complexo tecnológico, que não coaduna-se com o perfil e a determinação institucional da escola nessa sociedade, em amplo processo de dilaceramento social e globalização subserviente. Essa escola “*Parafernália Eletrônica*”, centrada numa educação liberal, resgatando pressuposto alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos. Voluntariado, a formação em serviço, a formação básica dilacerada, os mecanismos artificiais de produção estatística de uma otimização do sucesso escolar, estão cada vez mais sendo desmascaradas pela realidade da ausência de investimentos institucionais amplos na educação, pela esterilidade criativa na produção de mecanismos regulares e institucionais de formação de professores, e pela cópia imperfeita de modelos fiscalizatórios, derivados de países onde a educação básica já foi plenamente universalizada e vencida.

É exatamente sobre essa escola no Estado de São Paulo que iremos discorrer a partir do próximo capítulo. Lançamo-nos ao desafio de compreender as matrizes histórico-ideológicas que sustentam a educação nacional em uma filiação ao modelo neoliberal espanhol, bem como os modos de funcionamento e controle já implantados na rede pública.

Não pretendemos apresentar uma compreensão linear da história da organização da educação e de escola no Brasil nem, contudo, afirmar que esse processo levado a cabo pelos grupos sociais hegemônicos, materializados em processos e projetos legais e jurídicos, não se deu sem contradições, enfrentamentos e amplas e conseqüentes resistências. Em cada período e para cada uma dessas bandeiras teremos como apontar as lutas e as heroicas articulações de forças, sociais e

políticas, de resistências e de outras configurações ideológicas e institucionais. Essa tensão e as suas características filosóficas, políticas e institucionais será o tema da terceira parte de nossa pesquisa e reflexão.

## *CAPÍTULO II*



## **REFORMAS NA ESPANHA E NO BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Este capítulo tem como proposta analisar a reforma educacional ocorrida na Espanha, principalmente após a Constituição de 1978, e a reforma educacional ocorrida no Brasil, após a Constituição de 1988. Após a sinopse histórica, um estudo comparativo será realizado analisando os aspectos convergentes e os aspectos divergentes das reformas, na área educacional dos dois países. Para Ruiz (2009, p. 7), a educação brasileira foi marcada, na segunda metade da década de 1990, pela implementação de mudanças, consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em fins de 1996. Não há como ignorar que muitas dessas mudanças foram influenciadas pelas reformas que ocorreram na Espanha nas décadas de 1980 e 1990. No período, figuras importantes ligadas à formulação da reforma espanhola, como César Coll e Álvaro Marchesi, além de colaboradores deles, prestaram assessoria direta ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

O escritor brasileiro Artur Bruno (2007, p. 01) descreveu o período histórico que antecedeu as eleições para o governo espanhol em 1936, com o seguinte relato:

(...) A agitação anarquista e o nacionalismo na Catalunha no início do século XX levam o rei Alfonso XIII a encorajar um golpe militar do general Primo de Rivera, em 1923, que dissolve as Cortes (Parlamento) e estabelece uma ditadura. Em 1931, o rei é deposto e a República é proclamada. A Frente Popular (FP), aliança entre republicanos e comunistas, ganha as eleições de 1936. Militares liderados pelo general Francisco Franco sublevam-se no Marrocos espanhol em junho de 1936 e obtêm o apoio de 50 guarnições de toda a Espanha. A

população invade os quartéis e toma armas para defender a FP dos franquistas, que têm o apoio da oligarquia rural e da Igreja Católica. Iniciam-se violentos combates entre milícias populares - em grande parte lideradas pelos anarquistas - e o Exército. A guerra civil dura até 1939 e ganha dimensão internacional. Os republicanos contam com o auxílio da União Soviética (URSS), que envia armas e organiza as Brigadas Internacionais, com milhares de voluntários comunistas e anarquistas de 50 países. Os franquistas recebem ajuda de Hitler e Mussolini, que mandam tropas e aviões. Perto de 1 milhão de pessoas morrem no conflito. A vitória dos militares leva à ditadura de Franco.

O autor escreve também como o general Francisco Franco manteve-se no poder e quais alianças ele realizou para ficar tanto tempo no poder político da Espanha (1939-1975).

Apoiado pelo Exército, Franco institui um regime de partido único, em que exerce os poderes Executivo e Legislativo e controla o Judiciário. Mantém o país fora da II Guerra Mundial, mas envia soldados para ajudar os nazistas na invasão da URSS. Em 1947, o ditador restaura a monarquia e passa a ser regente vitalício. Nunca deve ser esquecido que nos primórdios dessa ditadura milhares de professores foram perseguidos, quando o regime empenhava-se em abortar a incipiente reforma iniciada pelos republicanos e dismantlar o sistema educativo, então em construção, baseado numa escola única, pública, laica e revolucionária (BRUNO, 2007, op. cit., p. 01).

Entre 1936 e 1942, aproximadamente 25% dos professores do magistério oficial receberam algum tipo de sanção, como nos informa Morente (2006):

(...) En virtude de las cuales seis mil maestros y maestras fueron separados forzosamente de la enseñanza, mientras que algo más de três mil fueron suspendidos de empleo y sueldo por períodos variables de tiempo; también alrededor de seis mil perdieron su plaza al ser trasladados forzosamente de localidad; la inmensa mayoría de todos los anteriores fueron inhabilitados para cargos directivos, pero además casi dos mil

recibieron esa sanción exclusiva; finalmente cerca de dos mil docentes sufrieron alguna de las restantes sanciones posibles, (jubilaciones forzosas, expedientes de disciplina.(MORENTE, 1997, p. 426-7 apud TERRÓN, 2006, p. 124-5).<sup>2</sup>

Em 1969, Franco nomeia como seu sucessor o príncipe Juan Carlos, neto do antigo rei Alfonso XIII. No período franquista, a Espanha se isola do restante da Europa, mas a ajuda financeira e militar dos EUA proporciona relativo progresso econômico a partir dos anos 1960. Depois de um longo período sendo regulada pela *Ley Moyano* de 1857, a Espanha aprova uma nova lei para orientar a mudança em seu sistema educativo: A *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970, mais conhecida como LGE.

São muitos os problemas existentes na educação espanhola, na época da transição da *Ley Moyano* para a LGE. Alguns deles podem ser descritos da seguinte maneira, no dizer e no registro de Puelles (1967):

(...) O problema da escolarização das crianças De todos os níveis indicados na Lei Geral da Educação, de 1970, a educação pré-escolar tem sido, sem dúvida, a mais desprezada e a mais necessitada de atenção imediata. Superada aquela concepção pedagógica tradicional, que indicava os seis anos como a idade mais propícia para iniciar o processo de

---

<sup>2</sup> Tradução nossa: "*Em virtude das quais seis mil professores foram violentamente afastados do ensino, enquanto um pouco mais de três mil foram privados de emprego e salário por períodos variáveis de tempo, também cerca de seis mil perderam seu posto ao serem compulsoriamente transferidos para outros lugares; a grande maioria dos antecessores foi desqualificada para cargos diretivos, mas, além disso, quase dois mil receberam essa sanção exclusivamente; finalmente, cerca de dois mil professores sofreram alguma das outras sanções possíveis, (aposentadorias forçadas, processos disciplinares)*" (MORENTE, 1997, p. 426-7 apud TERRÓN, 2006, p. 124-5).

aprendizagem, a tendência atual tem imposto, de fato, a escolarização da criança mais cedo, como consequência de fatores sociológicos novos: a urbanização crescente, a incorporação da mulher casada ao mercado de trabalho e o aparecimento da família nuclear e monoparental. Além disso, a pedagogia atual insiste em que só a educação pré-escolar pode compensar as desigualdades culturais de origem familiar, intimamente ligadas ao nível de renda. (...) O certo é que, pressionado pelas obrigações derivadas da ampliação da educação básica, o Estado pouco fez para implementar essa medida. (...) Com efeito, a escolarização pública, acelerada a partir de 1968, teve de recorrer a medidas excepcionais, como adaptação de locais comerciais, galpões industriais, escolas pré-fabricadas de má qualidade, sistema de turno duplo etc. (PUELLES, 1967, p. 367).

Complementando a análise acima, é possível destacar que um dos principais problemas foi o da qualidade de ensino. Ruiz (2009) reflete criteriosamente sobre esse particular questionamento da realidade educacional espanhola:

(...) Talvez o problema da qualidade do ensino tenha sido o mais importante para a Espanha no ano 2000. Até 1974, a administração educacional se viu sobrecarregada pelo problema da escolarização em nível obrigatório da educação geral básica. Resolvida a escolarização e atacado o déficit funcional pelos Pactos de Moncloa, a qualidade do ensino apareceu como um objetivo prioritário. Como é sabido, não é fácil hoje medir a qualidade do produto educação. No entanto, existem indicadores que podem lançar alguma luz sobre o ensino das escolas. Referimo-nos à relação alunos/professor, à situação física das escolas, às taxas de evasão escolar, ao número e à qualidade dos professores, aos planos e programas de estudo etc. A esse respeito parecia haver, em 1975, um consenso generalizado da opinião pública sobre o baixo rendimento escolar, dos estabelecimentos de educação públicos, em primeiro lugar, mas dos privados, também. Em outras palavras, a qualidade do ensino no sistema educacional espanhol era insuficiente (RUIZ, 2009, p. 12).

Terrón (2006, p. 129) afirma que a LGE “fue um intento de respuesta global desde el sistema a los profundos câmbios que se estaban produciendo em el país, absolutamente alejado de aquel que había aprobado la todavia vigente pero anacrónica ley Moyano”<sup>3</sup>. Sobre as diretrizes da LGE, Sene (2008, p. 169) destacou os itens principais, evidenciando os desafios a serem enfrentados, assim se inicia o preâmbulo da LGE:

El sistema educativo nacional assume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y há de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedade moderna. [...] El marco legal que há regido nuestro sistema educativo em su conjunto respondia al esquema ya centenario de la Ley Mpyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta em aquella época y reflejaban um estilo classista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza.<sup>4</sup>

---

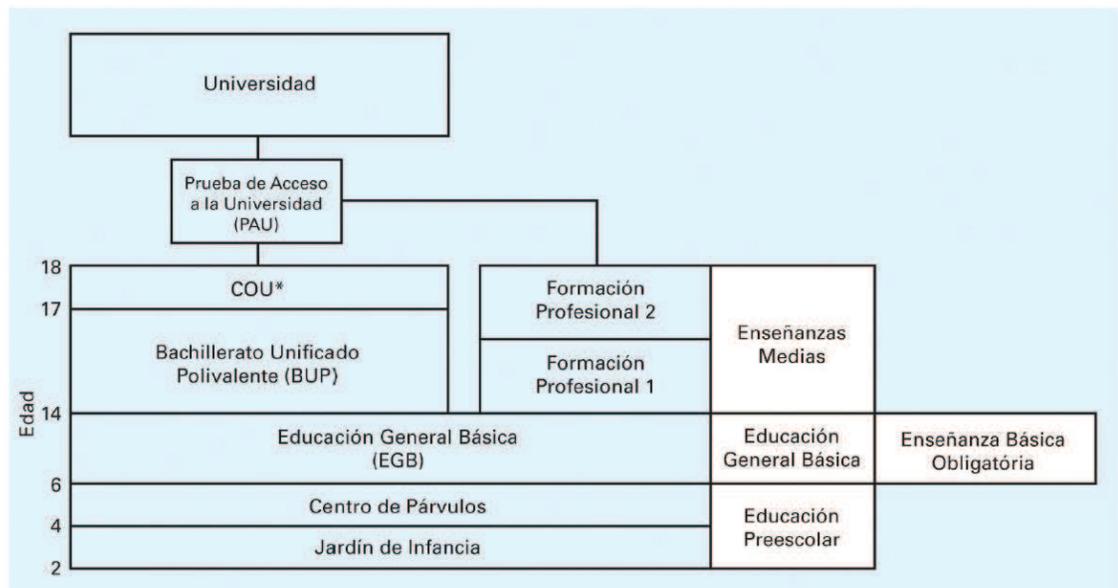
<sup>3</sup> Tradução nossa: *"foi uma tentativa de resposta generalizada desde o sistema até às profundas mudanças que estavam sendo produzidas no país, completamente distante daquele que havia aprovado a ainda vigente, porém anacrônica, lei Moyano."*

<sup>4</sup> Tradução nossa: *"O sistema nacional de educação assume atualmente tarefas e responsabilidades de uma magnitude sem precedentes. Agora, deve proporcionar oportunidades educativas a toda a população para, assim, conferir a plena validade do direito de todos à educação e assistir à preparação especializada do grande número e diversidade de profissionais de que a sociedade moderna necessita. [...] O quadro jurídico que regeu nosso sistema educacional como um todo respondia ao esquema já centenário da Ley Moyano Os propósitos educacionais eram concebidos de forma muito diferente naquela época e refletiam um estilo classista oposto à aspiração de democratizar a educação que hoje é difundida."*

Apesar de tecnicista e de ser elaborada no seio de uma ditadura, a LGE deu um grande impulso para a democratização do acesso ao ensino básico ao definir como obrigatória e gratuita a Educación General Básica (EGB) em oito séries únicas dos 6 aos 14 anos (fundiu os antigos níveis de primária – elementar e superior – e de bachillerato elementar). De acordo com Vilanovas Ribas e Moreno Juliá (1992), quando da aprovação dessa lei a taxa de analfabetismo na Espanha era de 9%, o que correspondia a 2,4 milhões de pessoas. No ensino médio, criou o Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) com caráter propedêutico, mas sem o elitismo e o academicismo do antigo bachillerato, de forma que pudesse também preparar para a inserção no mercado de trabalho. Estava organizado em torno de um núcleo fundamental de disciplinas comuns (às quais se poderiam agregar optativas) e matérias obrigatórias de caráter profissionalizante (embora optativas por setor, isto é, indústria, agricultura, comércio, administração ou belas artes). Com isso, pretendia-se formar estudantes polivalentes que tanto poderiam ir à universidade quanto ao mercado de trabalho. A lei abria a possibilidade de que no futuro o BUP também fosse gratuito. Quem quisesse e pudesse seguir estudando (já que não era gratuito) em direção ao ensino superior teria de fazer o Curso de Orientación Universitária (COU) antes de prestar as Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Os estudantes que necessitassem ingressar mais cedo no mercado de trabalho e quisessem ter uma formação profissional mais específica tinham como opção de fazer, em vez do BUP, o curso de Formación Profesional de nível médio 1 e 2 (o de nível 1 era gratuito, o que, nesse caso, estendia a gratuidade até os 16 anos).

Para Coll (1992), apesar das mudanças socioeconômicas, politicamente o país permanecia imutável. Sob a ditadura franquista, o Estado mantinha-se centralizado e autoritário. Isso, como vimos, impregnou a LGE, já que a Educação naquele regime tinha um forte caráter de controle ideológico, político e socioeconômico. O currículo, por exemplo, era altamente centralizado e prescrevia com grande detalhe o que deveria ser ensinado e avaliado, deixando, portanto, pouca margem de manobra aos centros escolares e aos professores para lidar com a diversidade de interesses, motivações e capacidades. A figura 1 mostra a estrutura do sistema educativo criado pela LGE.

**Quadro 4. Sistema Educativo LGE**



Fonte: Coll (1992, p. 12).

\*Curso de Orientación Universitaria.

**Figura 1:** Estrutura do sistema educativo criado pela LGE

Após a descrição e análise da LGE, conclui-se que com o passar do tempo, a Formação Profissional foi ficando desprestigiada e paralelamente o *bachillerato* foi ganhando contornos academicistas e seletivos como no passado, a ponto de perder o complemento “unificado e polivalente”. Enfim, foi ganhando cada vez mais o caráter de um curso propedêutico, que viria a se consolidar nas futuras reformas. Sene (2008, p. 169, 170) também mostrou em seu estudo as contradições e os conflitos da sociedade espanhola de então que se materializaram nitidamente na forma como essa lei foi recebida e avaliada:

(...) A extrema direita temia que os interesses do Banco Mundial (BIRD) e da UNESCO disseminassem o espírito ateu e “materialista” na sociedade espanhola. A esquerda via a lei como um instrumento a serviço do capital, voltada para a preparação de produtores e consumidores e, pior, gestada no seio de um regime ditatorial, portanto, sem legitimidade. Além disso, identificava um caráter classista na lei pelo fato de que não tinha uma previsão orçamentária para a ampliação das vagas acompanhada da melhoria da qualidade, o que prejudicaria os setores mais vulneráveis da sociedade. A Igreja, por sua vez, temerosa de que a Educação fosse de fato considerada um “serviço público fundamental”, como constava no artigo 3º da LGE, apelando ao princípio da obrigatoriedade e da gratuidade vigente para a EGB, pressionava para que se aumentasse a subvenção estatal à escola privada. Com isso inaugurou-se o sistema das escolas subvencionadas, paralelamente ao sistema público, que, como lembra Terrón (2006), seria legitimado mais tarde pela Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), com a criação dos centros concertados.

A redemocratização na Espanha ocorre após a morte do general Francisco Franco, em 1975, com a coroação do rei Juan Carlos I. Um gabinete moderado dá início às reformas políticas. No mandato do primeiro-ministro Adolfo Suárez, os

partidos políticos são legalizados. Em 1977, realizam-se as primeiras eleições livres na Espanha desde 1936, vencidas pela União de Centro Democrático (UCD), de Suárez. Este convidou todos os partidos com representação parlamentar à negociação de um pacto que prepararia a votação da nova Constituição. O pacto foi firmado no Palácio da Moncloa, em Madri.

Em artigo publicado pelo jornal O Estado de S. Paulo, no dia 15 de novembro de 2005, o jornalista Domingos Neto fez uma descrição sobre os principais itens acordados entre os partidos políticos no governo e na oposição para a confecção do Pacto de Moncloa. Exemplo de consenso bem-sucedido, o Pacto de Moncloa foi, na verdade, uma sucessão de acordos negociados entre o governo conservador do primeiro-ministro Adolfo Suárez e a oposição espanhola, entre setembro de 1976 e outubro de 1977, que marcaram a transição da ditadura franquista para a democracia parlamentarista e a modernização político-econômica da Espanha. Foi idealizado, inicialmente, para solucionar a grave crise econômica que a Espanha vivia nos primeiros anos após a morte de Francisco Franco, em dezembro de 1975, e que atingiu o ápice no chamado "invierno caliente" (janeiro, fevereiro e março de 1976). O cenário era de inflação nos 28% ao ano (monstruosa para os padrões europeus), dívida externa de US\$ 15 bilhões, déficit comercial de US\$ 4 bilhões, ociosidade de 50% da capacidade instalada na indústria, taxa de desemprego de 5% e escassez de crédito para pequenas e médias empresas.

Os primeiros acordos foram mais compromissos morais do primeiro-ministro Adolfo Suarez que negociava até com opositores ainda na ilegalidade, como o Partido

Comunista Espanhol e as comissões operárias. Mas acabaram evoluindo para uma fórmula de transição praticamente sem traumas dos 38 anos de franquismo para a Espanha moderna, integrada à Comunidade Europeia, em 1987, dez anos depois da assinatura do pacto firmado em 25 de outubro de 1977, na sede do governo espanhol - o Palácio de Moncloa. O acordo compreendeu a contenção da inflação, via fixação de um teto para os reajustes salariais, controle dos preços e cortes dos gastos públicos. Assinado por dez partidos, desde a Aliança Popular neofranquista, até o PC e o Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), sem a participação de representantes dos empresários ou dos trabalhadores, o Pacto de Moncloa previa medidas de caráter recessivo. Além dos primeiros resultados que comprovaram sua eficácia (a inflação caiu de 25% ao ano, para 16% em 1978), o Pacto de Moncloa gerou outros acordos negociados e assinados entre 1978 e 1984, abrangendo metas de governo e a participação das forças sociais e políticas, direitos sociais e trabalhistas, reajustes salariais, previdência, comitês de empresas e garantia de emprego e política monetária rígida. Mesmo não tendo assinado os acordos, empresários e trabalhadores adotaram como prática principal a negociação e o compromisso com um mínimo de consenso para a solução dos problemas do país.

O capítulo mais importante do pacto era um acordo de limitação dos aumentos salariais a um teto inferior à inflação e de restrição das greves de trabalhadores. As greves, que aumentavam a cada ano, começaram a se reduzir. Ruiz (2009, p. 9 e 10) destacou que durante as negociações do pacto:

(...) a oposição solicitou, em troca, uma série de contrapartidas sociais que, em relação à educação, centraram-se fundamentalmente nas seguintes: programa especial de criação de escolas públicas; elaboração do estatuto das escolas privadas, subvencionadas pelo governo; aprovação do estatuto do professor; melhoria da qualidade do sistema educacional e incorporação das línguas nacionais no currículo. De todas as contrapartidas exigidas, somente a primeira e a última foram cumpridas. De fato o ensino público foi beneficiado com investimentos no valor de 40 bilhões de pesetas, entre 1977 e 1979, o que significou praticamente duplicar os orçamentos de investimento durante esses três anos.

A chamada *Transición Española* estende-se até a entrada em vigor da Constituição, em 29 de dezembro de 1978. A nova lei maior culmina com o processo de transição e marca o início do Estado democrático de direito na Espanha. A Constituição de 1978 abre caminho para a consolidação da democracia e da cidadania no país e também para o processo de descentralização político-administrativo. Isso redundou na criação do Estado das Autonomias, através do qual as 17 Comunidades Autônomas passam a gozar de significativa autonomia frente ao poder central. Essas mudanças provocarão impactos importantes no plano político, social, econômico e também no educacional. Em 15 de junho de 1977, foram realizadas as primeiras eleições diretas para o parlamento depois da derrocada do regime franquista. Essas eleições foram vencidas pela Unión de Centro Democrático (UCD). Essa coalizão aglutinava diversas correntes políticas centristas – social-democratas, democrata-cristãos e liberais – sob a liderança de Adolfo Suárez e obteve a maioria no parlamento. O Partido Socialista Obrero Español (PSOE), de esquerda, recém-

legalizado, ficou em segundo lugar (GARCÍA DE CORTÁZAR; GONZÁLEZ VESGA, 1994; JUDT, 2008).

O período do governo da UCD foi marcado pela necessidade de adequação do sistema educacional à nova realidade democrática e também ano novo para o estatuto das autonomias. Por outro lado era fato o esgotamento da reforma orientada pela LGE e a crescente aversão a tudo que fosse autoritário. Também na educação foi um período de transição: houve um grande impulso à democratização e à inovação, era baixa a formalização e a burocratização do sistema educativo. Foi um momento marcado por fraca regulamentação estatal e grande liberdade de inovação por parte dos professores em seu labor diário. Nesse contexto ganharam força os Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), um período de grande protagonismo dos professores, especialmente dos inovadores (ROZADA, 2002). Reeleito em 1979, Suárez renuncia dois anos depois e é sucedido por Calvo Sotelo. Em fevereiro de 1981, militares tomam o Parlamento e tentam dar um golpe de Estado. A ação firme do rei Juan Carlos I e a oposição da sociedade civil reprimem o movimento e consolidam o regime democrático.

Em 1982, o PSOE venceu, com maioria absoluta, as eleições gerais. Felipe González, o chefe de governo socialista, dedicou o primeiro mandato a promover a modernização liberal da Espanha. A relativa “paz social” conseguida em Moncloa permitiu-lhe conduzir uma política de austeridade econômica e privatização de estatais. A partir daí começa a se delinear o sistema bipartidário existente até hoje na Espanha, com o PSOE aglutinando as forças de centro-esquerda e o PP, as de centro-

direita. Atualmente os dois partidos têm quase 90% dos parlamentares no Congresso (COMISIÓN EUROPEA, 2008).

Sob González, a Espanha conheceu forte aumento do desemprego e redução dos salários reais da classe operária. Mas o país realizava as reformas que abriam as portas para o ingresso na Comunidade Europeia (CE). O apelo político da integração à CE e o crescimento econômico proporcionado pelo mercado europeu, expressos em forte aumento do PIB e na expansão da classe média, sustentaram o governo socialista. Em 1986, quando o país ingressou na CE, González ganhou nas urnas um segundo mandato.

Com a consolidação da democracia e a chegada de um partido de esquerda ao poder, iniciou-se um período de profundas mudanças políticas na Espanha. Os anos de 1980 foram marcados pela experimentação e conseqüentemente pela diversidade de propostas pedagógicas. Nesse momento houve uma grande proximidade entre os MRPs e o governo central, a ponto de muitos de seus membros participarem da administração pública. O governo estimula a inovação e alguns grupos de renovação pedagógica passam a produzir material didático para o Ministério da Educação.

No período da transição democrática, a educação experimentou um grande impulso, fruto dos acordos políticos firmados na época. Mediante os Pactos de Moncloa, o investimento em educação passou a 2,5% do PIB, em 1975, e de 3,7% do PIB, em 1979, o que representou um aumento de quase 50%. As duas leis aprovadas durante o primeiro governo do PSOE, iniciado em 1982, a Lei Orgânica do Direito à Educação (Lode) e a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional

(Logse), corresponderam ao conjunto de propostas de mudanças para a educação, dentro do programa de governo apresentado durante a campanha eleitoral.

Para Ruiz (2009, p. 13), a LODE tem importância fundamental porque regula a participação dos diversos atores envolvidos na educação – professores, pais, estudantes e funcionários não docentes – nos vários órgãos criados com o objetivo de democratizar a educação. A participação se inicia no Conselho Escolar da escola e chega ao Conselho Escolar do Estado. A lei estabelece também, pela primeira vez, a participação, no ensino, dos atores envolvidos, considerando-o uma competência compartilhada entre o Estado e as Comunidades Autônomas. A LODE também estabelece o direito à escolha da escola, por parte dos pais, e o direito de seus filhos receberem uma formação religiosa de acordo com suas convicções.

Com essa lei, o governo tenta garantir uma formação para a cidadania, em que o estudante começa a conhecer suas responsabilidades na eleição dos dirigentes. Ao mesmo tempo, tenta garantir uma espécie de autogoverno das instituições, ainda que muito tênue e, sobretudo, porque a lei não faz menção a recursos financeiros nem a recursos humanos. Muitos acreditaram que sob o governo socialista a educação seria de fato democratizada, porém a Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) mostrou que, como afirma Rozada (2002), a democracia cada vez mais se aproximava de seu par, o mercado. Não houve a implantação de um sistema de ensino público, único, laico e plenamente gratuito, bandeira histórica dos socialistas.

A LODE faz uma interpretação bastante ampla do princípio da “liberdade de ensino” que consta no artigo 27.1 da Constituição Espanhola e legitima a rede dual

(pública e privada), a *doble red*, como chamam os espanhóis, no sistema educativo do país. Para as pessoas que, com o processo de abertura política e a chegada dos socialistas ao poder, acreditaram ser possível a implantação de um sistema de ensino público, único, laico e plenamente gratuito, o artigo 27.1 da Constituição Espanhola causa um profundo sentimento de frustração. Mas isso expressa às contradições da Espanha, uma sociedade que viveu um longo período de nacional-catolicismo e sobre a qual ainda hoje a Igreja Católica e os setores conservadores têm muita força.

Como compatibilizar essa leitura liberal do artigo 27.1 com o direito à educação, que consta no mesmo artigo? A saída foi legitimar legalmente a subvenção estatal às escolas privadas, situação que já vinha desde a LGE, mas não tinha a devida regulamentação e o devido controle social, como reconhece a própria LODE em seu preâmbulo. Com isso surgiram os “centros concertados”: escolas privadas, mas mantidas com dinheiro público e, portanto, sujeitas a certo controle da comunidade e obrigadas a oferecer um ensino gratuito a seus estudantes. O Título IV – De los centros Concertados – da LODE regulamenta o funcionamento das escolas concertadas. “Todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y Morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución” (ESPAÑA, 1985, p. 21017).

Como é que se pode exigir neutralidade ideológica das escolas privadas que são em sua maioria pertencentes a ordens religiosas? Aliás, o artigo 27.3 da Constituição e o artigo 18.1 da LODE existem devido à força político-ideológica da

Igreja Católica e o mencionado artigo da LODE deve existir para que tal ideologia não seja questionada. Pelos termos do artigo 18.1, pode-se depreender que ideológicos devem ser apenas os defensores de uma escola verdadeiramente pública e laica. Entretanto, é preciso reconhecer que a LODE permitiu uma democratização da gestão e do controle dos centros de ensino, inclusive dos privados concertados. Essa lei definiu a criação de um “Conselho Escolar” em cada centro público e privado concertado, composto por representantes de todos os setores da comunidade escolar. Por isso, apesar da concessão do governo socialista com a criação do regime de *conciertos*, possibilitando a permanência de uma rede privada subvencionada paralelamente à pública, os representantes das escolas particulares, majoritariamente católicas, não ficaram satisfeitos com a LODE.

O período que vai até a LODE foi marcado pela experimentação. Especialmente depois da chegada dos socialistas ao poder, o governo passou a investir numa reforma de caráter experimental. Ou seja, esperava-se que as experiências mais bem-sucedidas pudessem ser generalizadas para todo o sistema educativo. Foi uma época de proximidade com os MRPs que receberam estímulo e apoio governamental. Dentro e fora do governo muitos acreditavam ser possível uma reforma alternativa ao tecnicismo que imperou na LGE. Entretanto, com o isolamento dos MRPs e a falta de apoio da maioria dos professores, começa a aumentar, dentro e fora do governo, a pressão para que fosse feita uma reforma nos moldes tradicionais. A inviabilização da reforma experimental vai acabar desembocando na elaboração da Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

A LOGSE, uma reforma de caráter global, procurou implantar mudanças profundas e abrangentes no sistema educativo espanhol, buscando dar respostas às transformações políticas, econômicas, culturais e tecnológicas pelas quais o país vinha passando desde a LGE. Essa lei foi elaborada durante o mandato do primeiro-ministro Felipe González Márquez (1982-1996), do Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Nesses vinte anos que transcorreram desde a votação da LGE, a sociedade espanhola viveu profundas transformações. Algumas respostas a essas mudanças, como foi mencionado, já foram dadas em leis anteriores, como a *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), que como o próprio nome sugere assegurou legalmente o direito à educação a todos os espanhóis e a liberdade de ensino. Ruiz (2009, p. 14) descreve as principais propostas da LOGSE:

(...) A LOGSE foi aprovada em 3 de outubro de 1990, na Câmara dos Deputados, oito anos após o governo socialista chegar ao poder. Na realidade, essa demora, se é que se pode chamá-la assim, se deveu a dois diferenciais, que precisam ser registrados. O primeiro refere-se à opção dos socialistas por fazer uma experimentação, antes de elaborar a lei, com aquilo que pretendiam que a reforma fosse. O segundo diferencial é o debate que precedeu a elaboração da lei. O processo utilizado para implantar as reformas foi bastante pedagógico, e muito ricas as discussões que ele engendrou. Para efeito de esclarecimento, no caso espanhol, a educação básica compõe-se do ensino fundamental e do ensino médio obrigatórios. Ela corresponde à educação obrigatória, com duração de 10 anos, que começa aos 6 e se estende até os 16 anos de idade. Já no caso brasileiro, a educação básica compreende a infantil, a fundamental e o ensino médio, aqui incluída também a formação profissional. A educação obrigatória se inicia aos 6 e se estende até os 14 anos e é gratuita. A LOGSE determina ao governo que fixe os conteúdos mínimos para garantir uma formação comum a todos os alunos e a validade em todo o

território dos títulos correspondentes. Esses conteúdos mínimos não podem exceder 55% dos horários escolares no caso das Comunidades Autônomas que têm língua diferente do castelhano e 65% no caso daquelas que não a tenham diferente. A garantia da existência de um programa comum a todos os estudantes, embora com ligeira diversificação de conteúdos nos últimos anos, propiciará a existência de uma escola unificada (expressão adaptada para traduzir a expressão espanhola escola comprensiva, que por sua vez tem origem na expressão inglesa comprehensive school. Essas expressões indicam uma escola que não segrega, que não seleciona prematuramente e na qual, portanto, o ensino é comum a todas as crianças). Embora a educação obrigatória se prolongue até os 16 anos, é permitido que os alunos permaneçam até os 18 para concluir essa etapa.

A entrada do país na União Europeia em 1986 impôs uma série de mudanças ao país, inclusive no campo educacional, já que seu sistema educativo passou a ser cobrado para que houvesse uma equiparação ao dos outros membros da Comunidade em termos de taxa de escolarização, desempenho dos estudantes, entre outros itens. A LOGSE foi uma reforma global, abrangente e promoveu avanços estruturais importantes, como a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita até os 16 anos, a expansão do “tronco comum” com o estabelecimento – pela primeira vez na história espanhola – de uma educação secundária obrigatória e comprensiva. Porém, em sua modalidade curricular foi claramente orientada pelo interesse técnico. Toda reforma é pensada e executada para adaptar o sistema educativo às demandas da sociedade no momento histórico em que foi gestada.

Analisando a implantação da LGE e da LOGSE, Sene (2008, p. 186) questiona a mudança do foco educacional espanhol, em tempos de globalização da economia:

(...) Na Espanha, com a crescente demanda pela educação secundária e com a implantação de um ensino compreensivo, as escolas ficaram mais diversas. Com isso surge uma importante questão: como compatibilizar o princípio da *comprehensividad*, que se assenta nos ideais de igualdade, solidariedade e integração social, com o respeito à diversidade, assentada em valores como pluralismo, valorização da diferença e desenvolvimento individual? Em tempos neoliberais, de enfraquecimento dos projetos coletivos e de esgotamento geral dos impulsos utópicos, como diz Habermas (2005), esses valores têm se sobreposto àqueles. É fácil perceber que é por essa brecha que a escola compreensiva mais sofre ataques, inclusive com indisfarçável manipulação ideológica de teor conservador. Porém, a questão de fundo não tem um caráter maniqueísta como muitos apresentam, não é *comprehensividad* ou diversidade, mas sim *comprehensividad* e diversidade. O problema é como compatibilizar esses dois princípios, porque na realidade quanto mais inclusiva for a escola, mais diversa ela será.

Para Fernández Enguita (2003), as três grandes dimensões das sociedades que mais diretamente afetam a educação escolar são: a classe social, o gênero e a etnia. Em seus primórdios, os sistemas de ensino excluía, ou pouco incluía, os trabalhadores, as mulheres e as etnias minoritárias. Eram voltados para a preparação de setores da elite – pequena e média burguesia, masculina e da etnia dominante – para assumir funções eclesiásticas, burocráticas e militares. A alta elite, a aristocracia, continuava estudando com preceptores. No caso da Espanha, a elite dominante era branca e católica, do outro lado, a principal minoria excluída era composta por ciganos. Com o passar do tempo os trabalhadores começaram a ser incorporados ao sistema escolar, mas num tronco terminal. As mulheres foram incorporadas gradativamente, mas durante muito tempo em classes separadas e com uma formação

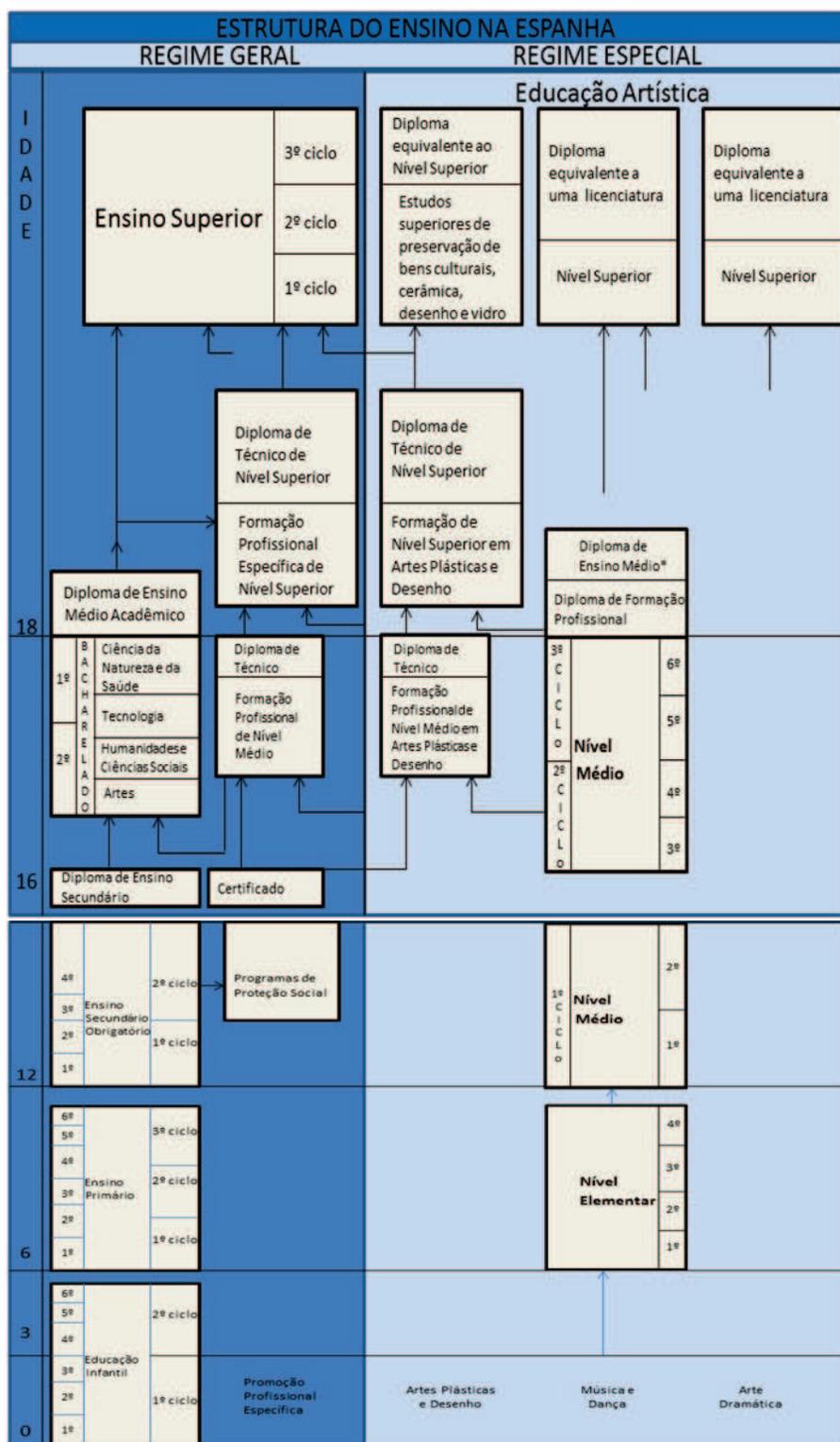
voltada mais para as primeiras letras, a doutrinação cristã e a formação própria ao gênero: trabalhos próprios do sexo feminino e noções elementares de higiene doméstica, como propunha o artigo 5º da Ley Moyano de 1857. A integração de minorias étnicas foi ainda mais tardia. Devido a estas diferenças, Sene (2008, p. 189) faz as seguintes considerações:

(...) em teoria, a diversidade deve-se respeitar e até mesmo incentivar, já a desigualdade deve-se combater e tentar compensar. Daí porque um ensino compreensivo necessariamente deve vir acompanhado de mecanismos compensatórios. Entretanto, muitas vezes a diversidade é a origem da desigualdade e, nesse caso, é necessária, respeitando-se a diferença, uma atuação para superar a desigualdade.

É o caso, por exemplo, de grande parte dos imigrantes que, por sua dificuldade com a língua, seu menor capital cultural, sua condição de pobreza, têm muitos problemas para se integrar às sociedades dos países desenvolvidos, inclusive da Espanha, que cada vez mais vem recebendo estrangeiros. Nesse caso, é necessário compatibilizar o princípio da *comprensividad* com o princípio da “integração”. De fato, isso está acontecendo na Espanha e, como uma profecia autorrealizada, a diversidade em grande medida está se convertendo em desigualdade. De acordo com o *Ministerio de Educación y Ciencia*, no ano escolar 2007/2008, 32,4% dos estudantes da educação não universitária (infantil, primária e secundária) estudavam em escolas privadas e privadas concertadas (ESPAÑA, 2007c, p. 3).

Setores sociais de classe média, com maior poder aquisitivo, tendem cada vez mais a colocar seus filhos em escolas privadas ou privadas concertadas, constituindo o que Fernández Enguita (2008) chama de “centros bolha”, e na escola pública, os “centros gueto”, cada vez mais têm permanecido a população de menor poder aquisitivo que, no caso da Espanha, em grande medida são minorias étnicas, principalmente imigrantes. Conforme opinião do sociólogo Mariano Fernández Enguita, expressa no El País, na Espanha os pais procuram as escolas privadas e privadas concertadas (predominantemente confessionais) por três razões: distinção, serviços e disciplina. E acrescenta: “Y si um tercio de la población quiere mandar a sus hijos a las escuelas privadas, en mi opinión hay outro tercio que los desearía pero, por cuestiones económicas, no puede.” (MANETTO, 2007, p. 36). Ou seja, a evasão do ensino público rumo ao privado seria maior ainda se dependesse apenas da vontade dos pais.

Como na Espanha do início do século XX, a escola pública tem ficado cada vez mais para os pobres, que, como vimos, hoje em dia são crescentemente os imigrantes. As escolas concertadas, por sua vez, têm criado variados subterfúgios para selecionar seus estudantes, por exemplo, cobrando por transporte escolar e atividades extraclasse, o que contraria o princípio da inclusividade e contribui para o aumento da desigualdade (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2008). Ruiz (2009, pag. 16 e 17) constrói um quadro demonstrativo explicando a expansão da idade escolar, de 16 para 18 anos, na educação espanhola (Figura 2).



López Rupérez (2006), depois de fazer uma série de comparações internacionais por meio dos resultados do *PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aponta como responsável pelo rebaixamento do nível da educação espanhola exatamente a *comprensividade* implantada pela LOGSE. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2003, conclui o seguinte, sobre os resultados apresentados pelos estudantes espanhóis:

- a) correspondem ao nível de desenvolvimento econômico e cultural e ao nível de investimento, nos últimos anos, na Espanha.
- b) estão um pouco abaixo da média da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (485 contra 500), sendo parecidos com os de Eslováquia, Noruega, Luxemburgo, Polônia, Hungria, Letônia e Estados Unidos e superiores aos de Itália, Grécia e Portugal.
- c) o sistema educacional espanhol mostra um bom grau de equidade, pois produz entre os alunos diferenças de rendimento menos marcantes que outros sistemas educacionais de países desenvolvidos.
- d) a Espanha encontra-se bem situada quanto à equidade conseguida no seu sistema educacional e deveria se esforçar por melhorar o rendimento para obter maior excelência.

Um relatório da OCDE, posterior ao Informe Pisa 2003, relativo ao investimento dos países em educação, diz o seguinte, sobre a educação espanhola:

- Há um investimento, por estudante, menor do que a média dos países da OCDE, por etapa e nível de educação;
- Houve uma diminuição do percentual de investimento em relação ao PIB, entre os anos de 1995 e 2003 e o investimento em professores é maior do que a média dos países da OCDE.

Já em relação à qualidade, o relatório afirma:

- As novas gerações de jovens estão recebendo mais educação do que as gerações mais velhas;
- Os níveis obtidos na educação secundária ainda são mais baixos do que os da média dos países da OCDE e os níveis da educação superior são maiores do que aqueles da média dos países da OCDE.

O informe da OCDE confirma que a educação espanhola avançou muito nos últimos 30 anos, embora ainda apresente índices inferiores aos da média dos países daquela entidade. A leitura dos marcos regulatórios educacionais, na Espanha, apontam para a seguinte conclusão: essa polarização político-ideológica direita *versus* esquerda, esse enfrentamento entre o PP e o PSOE, no campo educacional redundou numa sucessão de leis, responsável pela instabilidade do sistema educativo do país. O que um fazia em seu mandato, o outro desfazia assim que chegava ao poder. Marchesi (2005, p. 25-26) reclama da oposição destrutiva feita pelo PP durante o mandato do PSOE (1983-1996):

Las posiciones del Partido Popular hasta 1996 fueran de oposición destructiva: nada les parecían bien. Votaron em contra de todas las leyes y de todas las iniciativas socialistas. Su modelo parecia que era el opuesto al vigente. Sus três ejes fundamentales eran la libertad de elección de centro por parte de los padres, el cambio de la LOGSE para reducir los anos de la educación común, y la mayor financiación a la educación infantil.<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Tradução nossa: "*As posições do Partido Popular até 1996 foram de oposição destrutiva: nada estava bem para eles. Votaram contra todas as leis e todas as iniciativas socialistas. Seu modelo parecia que era o oposto ao vigente. Seus três eixos fundamentais eram a liberdade de eleição do centro por parte dos pais, a mudança da LOGSE para reduzir os anos da educação comum, e o maior financiamento a educação infantil*"

De fato, quando chegou ao poder em 1996 o PP começou a minar a LOGSE, como apontou Marchesi (2005), enquanto não tinha maioria no Parlamento para dar sustentação a uma mudança mais profunda. Assim que conseguiu essa maioria nas eleições de 2000, lançou uma nova reforma que pretendia revogar a LOGSE e mudar todos os pontos negativos da reforma do PSOE, tão criticados pelos conservadores. No final de 2002, Pilar del Castillo, ministra da Educação do governo de José Maria Aznar, lança a Ley de Calidad de la Educación (LOCE).

Um dos sintomas mais evidentes do conflito político-ideológico e evidentemente semânticos, entre o PP e o PSOE e os respectivos “partidos ideológicos” que representam, já está na própria forma como é chamada a LOCE. Os partidários do PP chamam-na de “reforma da reforma”. A reforma a ser reformada no caso é a LOGE, feita pelo PSOE. Os partidários do PSOE, por sua vez, lançando mão do segundo *modus operandi* da ideologia, a “dissimulação” (THOMPSON, 2000), chama a reforma lançada pelo PP de “contrarreforma”. Por meio da estratégia do “deslocamento”, buscam na História a conotação negativa do conceito de contrarreforma em suas origens religiosa e conservadora, para indicar que se trata de uma reforma reacionária que promove um retrocesso em termos educacionais. Os dois partidos tentam rotular as ações de seus oponentes, mas o que se percebe é que reforma após reforma na Espanha, a escola pública vem perdendo espaço e a educação é cada vez mais cooptada pelo mercado.

Uma das saídas apontadas pela LOCE para a retomada do interesse pela escola e a redução das taxas de abandono na ESO, foi a implantação dos itinerários formativos. Contrariando a *comprehensividad* herdeira da LOGSE, em seu

artigo 26 a LOCE pregava a introdução de distintos itinerários formativos no terceiro e quarto cursos da ESO: dois itinerários no terceiro curso – Tecnológico e Científico – Humanístico -, três no quarto curso – Tecnológico, Científico e Humanístico (ESPAÑA, 2002).

Os itinerários suscitaram muita polêmica no país, mas com a vitória do PSOE nas eleições de 2004, a *LOCE* foi anulada e eles não foram implantados. Na ocasião do lançamento da lei do PP, Fernández Enguita (2002), por exemplo, publicou um artigo no jornal *El País* se posicionando firmemente contra os itinerários. Mais recentemente, López Rupérez (2006) lançou um livro recheado de estatísticas em que critica a LOGSE e defende a volta dos itinerários. Já Puelles Benitez (2006), em artigo em que avalia historicamente as reformas espanholas, critica os itinerários da LOCE.

O preâmbulo da lei do PP acrescenta ainda que “la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje” (ESPAÑA, 2002, p. 45189). Sobre este preâmbulo do PP, Sene (2008, p. 201) faz as seguintes considerações:

O problema é que o mundo capitalista não funciona assim, especialmente quando a democracia é crescentemente cooptada pelo mercado, como denunciou Rozada (2002); as oportunidades não são iguais para todos. Tradicionalmente o pensamento liberal, de direita, encara esse problema como se fosse uma questão de caráter, algo estritamente pessoal. Portanto, não leva em conta o fato de que, por exemplo, os trabalhadores de forma geral não se identificam com a escola, que ainda segue em grande medida elitista. Orientada pelos valores da classe média, e não se adaptam a ela ou muitas vezes nem mesmo vêem boas razões para se esforçarem e se dedicarem aos estudos. Como aponta Fernández Enguita (2003), pode haver uma elevada dose de racionalidade na baixa

identificação instrumental dos alunos pobres com o sistema escolar porque a promessa de mobilidade social que a escola lhes oferece é, por sua própria essência, certa em termos individuais, mas incerta em termos coletivos, já que não há lugar para todos.

No pleito de 2004, o PP perdeu a eleição e com a vitória de José Luis Rodrigues Zapatero (PSOE), a aplicação da LOCE foi interrompida. María Jesús San Segundo, a nova ministra da Educação, deu início à elaboração de uma nova lei, a Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de maio de 2006. Portanto, a disputa político-ideológica e semântica continua.

Ainda em 2004, o Ministério de Educación y Ciencia, produziu o documento *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*, com o objetivo de subsidiar as discussões na sociedade com vistas à votação de um Projeto de Lei de reforma educacional. A Ley Orgánica de Educación (LOE), aprovada pelo Parlamento no final de 2005, substituiu a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 e outras leis que se seguiram a ela, incluindo evidentemente a LOCE do PP, e instituiu uma nova ordenação do sistema educativo espanhol. A única lei não revogada, embora tenha sido bastante modificada, foi a *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), de 1985.

A LOE, embora tenha revogado a LOGSE, manteve a mesma estrutura e ordenação do sistema criada pela reforma de 1990. As mudanças foram pontuais: estendeu a gratuidade até o segundo ciclo da educação infantil (3 a 6 anos), a educação primária permanece com 6 anos e a secundária obrigatória (ESO), com 4 anos. Uma mudança curricular significativa ocorreu no *bachillerato*, que é cursado

nos mesmos dois anos da estrutura anterior. Na LOGSE havia quatro modalidades a serem escolhidas pelos estudantes que pretendiam ingressar na universidade: Ciências da Natureza e da Saúde; Tecnologia; Humanidades e Ciências Sociais; Artes. Com a entrada da LOE em vigor essas modalidades ficaram reduzidas a três:

- Artes;
- Ciências e Tecnologia;
- Humanidades e Ciências Sociais.

Dentre as várias justificativas para a implantação dessa nova lei está a necessidade de adaptação à sociedade do conhecimento e às propostas da União Europeia e da UNESCO. Muitos autores tendem a ver isso como uma necessidade de adaptação às injunções do mercado, e a coincidência de pontos de vista à esquerda e à direita do espectro político só reforçaria isso. Gimeno Sacristán, por exemplo, ao analisar as reformas efetuadas na Espanha, confirma essa vinculação entre as reformas educacionais e as necessidades do sistema econômico. Afirma que “em nossa tradição e no campo jurídico administrativo, as reformas curriculares vão ligadas a mudanças na estrutura do sistema mais que a um debate permanente sobre as necessidades do sistema educativo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, pág. 20).

A busca de qualidade com equidade é um dos três princípios fundamentais da LOE: 1) educação de qualidade para todos; 2) ideal de esforço compartilhado; 3) compromisso com os objetivos educativos da União Europeia. Outra inovação da LOE foi a introdução de oito competências básicas e também da disciplina “Educação

para a cidadania e os direitos humanos” que tem sido motivo de acirrados debates e enfrentamentos ideológicos.

No dia 10 de agosto de 2007, Artur Bruno publicou em mídia eletrônica, as seguintes características sobre a Política Espanhola. Sabemos que a Espanha é uma monarquia constitucional hereditária desde 1975 quando o Rei Juan Carlos I assumiu a chefia do Estado. O Poder Executivo é assegurado por um conselho de ministros, em que o presidente do Governo (comparado a primeiro-ministro) é nomeado pelo monarca, depois de eleito pela Assembleia Nacional, na sequência de eleições legislativas. O Poder Legislativo é assegurado pelo parlamento-bicameral, a Corte ou Assembleia Nacional composta pelo Congresso de Deputados com 350 membros, eleitos pelo voto popular com mandato de 4 anos e o Senado com 259 membros, dos quais 208 são diretamente eleitos pelo povo e 51 indicados pelos legisladores regionais, com um mandato também de 4 anos.

Desde o ano de 2011, a Espanha vem enfrentando uma séria crise econômica, como consequência dos problemas existentes dentro da União Europeia, entidade supranacional, onde o país participa desde o ano de 1986. O estopim da crise econômica teve início na Grécia, em seguida chegou à Irlanda, depois Portugal e Itália e por último acabou atingindo a Espanha. Atualmente a Espanha está com uma taxa de desemprego de 25% da população ativa. Análises setoriais indicam que os jovens na faixa de idade dos 18 a 26 anos são os mais atingidos pelo desemprego, chegando à taxa de 50%. Iniciando um estudo comparativo entre o Brasil e a Espanha, a Espanha possui atualmente uma população em torno de 47 milhões de

habitantes, o Brasil aproxima-se dos 200 milhões de habitantes. A área do Brasil é de 8.511.965 km<sup>2</sup>, já a área da Espanha é de 504.030 km<sup>2</sup>. O PIB do Brasil é de 2,492 trilhões de dólares enquanto o PIB da Espanha é de 1,536 trilhões de dólares.

Pretendemos aqui relativizar esse modelo de comparação chamando à discussão o que Nosela (1992, p. 160-161) nos aponta como possibilidade de compreender a realidade brasileira. Afirma o autor que o Brasil tem uma herança escravagista, modelo estigmatizado pelo “trabalho não moderno. Em suma, por um sistema produtivo que é uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais”. Tais matrizes históricas e econômicas produzem ressonâncias na organização da economia e da cultura no Brasil e, por sua vez, na educação, como assinala Maluf (2007).

(...) É através da presença da relação escravocrata refletida no interior do sistema educacional, conjuntamente com o estigma do não-trabalho manifestado na relação didático-administrativa do Estado, que a instituição escolar ‘vai se aguentando’ ao longo dos anos, de modo ineficiente e cartorial do ponto de vista qualitativo, uma vez que provoca a desagregação do sistema orgânico e obriga os educadores ao extenuante trabalho, em que o tremendo esforço e desgastes subjetivos produzem um precário resultado (MALUF, 2007, p. 219).

O Brasil é uma democracia presidencialista, onde o presidente tem mandato de 4 anos. A democracia brasileira está estruturada em três poderes, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. O Executivo está representado pelo presidente da República, o Legislativo pelo Congresso Nacional e o Judiciário pelos juízes do Supremo Tribunal Federal. Além desta distribuição dos três poderes no âmbito

federal, ainda encontramos os três poderes no âmbito estadual e também municipal. O Congresso Nacional é bicameral, sendo composto por duas *Casas*: o Senado Federal, integrado por 81 senadores, que representam as 27 Unidades Federativas (26 Estados e o Distrito Federal), e a Câmara dos Deputados, integrada por 513 deputados federais, que representam o povo.

O sistema bicameral foi adotado em razão da forma de Estado instalada no país (federalismo), buscando equilibrar o peso político das Unidades Federativas. Assim sendo, no Senado Federal, todos os Estados (e o Distrito Federal) têm o mesmo número de representantes (três senadores), independentemente do tamanho de suas populações; já na Câmara dos Deputados, o número de representantes de cada Unidade Federativa varia conforme o tamanho da sua população (Estados mais populosos, como São Paulo, chegam a eleger 70 deputados, ao passo que os menores, como o Acre, elegem 8). Atualmente a Presidência da República é ocupada pela sra. Dilma Rousseff. A economia brasileira tem crescido nos últimos anos, prova disto os índices de crescimento do PIB. Em 2010, o crescimento foi de 7,5%, em 2011 foi de 2,7% e para 2013 as projeções indicam um crescimento de aproximadamente 3,5%.

**ASPECTOS CONVERGENTES:**  
**OS DOIS PAÍSES VIVERAM UM LONGO PERÍODO DE DITADURA**  
**POLÍTICA**

A Espanha teve a ditadura franquista, de 1939 a 1975. Em 1975, subiu ao poder o rei Juan Carlos I. Assim que assumiu o poder, o rei Juan Carlos I promoveu uma ampla reforma política no país. Uma das primeiras medidas foi conceder anistia política aos exilados, em seguida legalizou os partidos políticos, depois concedeu autonomia parcial às províncias. A abertura política se consolidou com a convocação de eleições livres, diretas, secretas e pluripartidárias em 1977. Em 15 de junho de 1977, foram realizadas as primeiras eleições diretas para o Parlamento depois da derrocada do regime franquista. Essas eleições foram vencidas pela Unión de Centro Democrático (UCD). Essa coalizão aglutinava diversas correntes políticas centristas – social-democratas, democrata-cristãos e liberais – sob a liderança de Adolfo Suárez e obteve a maioria no Parlamento. O Partido Socialista Obrero Español (PSOE), de esquerda, recém-legalizado, ficou em segundo lugar.

A morte de Franco e a posse do rei Juan Carlos I mergulharam a Espanha em um período de incertezas e dúvidas sobre o que iria ocorrer no país. A inflação disparou, a economia desacelerou, os trabalhadores começaram a perder poder de compra, e a geração de novos empregos diminuiu no país. Nesse contexto, o governo de Juan Carlos I e de seu primeiro-ministro Adolfo Suárez conseguiu reunir as principais forças políticas e econômicas, da situação e da oposição para a formação de um grande pacto político-econômico, em 1978, que acabou sendo nomeado de

Pacto de Moncloa. Este pacto permitiu ao país realizar as necessárias reformas, tanto no setor econômico quanto no setor político, para fortalecer as conquistas alcançadas até aquele momento no país e impedir qualquer retrocesso. A união de tantas forças econômicas e políticas permitiram a Espanha confeccionar uma nova Carta Magna para o país, a Constituição em 1978. A nova Constituição espanhola foi escrita olhando o futuro e não o passado espanhol. As novas leis consolidavam a democracia espanhola, todas as forças sociais cederam em suas reivindicações, o que gerou avanços sociais e econômicos significativos a toda a nação. O pacto consolidou a transição política realizada sob a liderança do rei Juan Carlos I, consolidou também as instituições políticas espanholas.

Em 1982, novas eleições foram realizadas, mas desta vez quem ganhou foi o Partido Socialista Obrero Español. Após 46 anos, novamente a esquerda espanhola voltava ao poder. Para o cargo de primeiro-ministro foi eleito Felipe González. Com uma liderança política bem articulada, Felipe González conseguiria ficar no poder até o ano de 1996, quando foi derrotado nas eleições pelo líder político conservador José Maria Aznar, do Partido Popular. Aznar governou até 2000 e foi reeleito para um novo mandato que teve duração até abril de 2004, quando foi derrotado pelo partido socialista. A vitória do partido socialista colocava no governo como primeiro-ministro o líder José Luiz Rodriguez Zapatero, que ao final de 2008 foi reeleito para um novo mandato com duração de outros quatro anos. No final de 2011, a crise econômica que já tinha atingido a Grécia, Irlanda e Portugal, chegava à Espanha provocando um enorme desgaste político ao partido socialista, a inflação, o

desemprego e o desaquecimento econômico tirou do partido socialista qualquer chance de sair vitorioso nas eleições. A vitória do partido popular em 20 de novembro de 2011 acabou ocorrendo, as forças políticas conservadoras retornavam ao poder na Espanha. Assumiu o poder como primeiro-ministro Mariano Rajoy.

O Brasil também passou por um longo período de ditadura política. A ditadura política brasileira foi de 1964 a 1985. Começou com o golpe militar que destituiu o governo democrático do presidente João Goulart, em 31 de março de 1964 e acabou com o fim do governo do general João Batista de Figueiredo no final de 1985, com a eleição do presidente Tancredo Neves, que doente, não pode assumir o poder. Após a morte de Tancredo Neves, o Congresso Nacional deu posse a José Sarney, que era vice-presidente na chapa de Tancredo Neves, como novo presidente da República do Brasil. Durante os primeiros meses do governo Sarney ocorreram intensos debates a respeito da convocação de uma Assembleia Constituinte. A sociedade brasileira era unânime em aceitar a necessidade de um novo texto constitucional, pois a Carta em vigor havia sido reformulada várias vezes, autoritariamente, durante o regime militar e não expressava mais a nova ordem política do país. Mas havia divergências quanto à composição e à natureza da Constituinte. Os setores mais progressistas defendiam a formação da Assembleia de representantes, eleitos pelos cidadãos, com a função exclusiva de elaborar a nova Constituição. Uma Assembleia Constituinte exclusiva teria maior representatividade e soberania para elaborar a nova Carta. No entanto, prevaleceu a tese do Congresso Constituinte, isto é, os deputados federais e senadores eleitos em novembro de 1986 acumulariam as funções de congressistas e de

constituintes. A Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas, foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, sendo presidida pelo deputado Ulysses Guimarães, do PMDB. Os trabalhos dos constituintes se estenderam por dezoito meses. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira. A ala política conservadora, maioria na Assembleia Nacional Constituinte, acabou definindo sobre temas como o mandato do presidente José Sarney, o papel das Forças Armadas e como seriam realizadas as reformas no setor agrícola, principalmente os setores relacionados à reforma agrária do país.

O mandato do presidente José Sarney foi de 5 anos e encerrou-se com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo, no final do ano de 1989. O presidente Fernando Collor governou até o ano de 1992, quando foi retirado do poder pelo Congresso Nacional (*impeachment*), em seu lugar assumiu seu vice-presidente Itamar Franco que concluiu o mandato até o final de 1994. As eleições para presidente ocorreram no final de 1994 e saiu vitorioso o sociólogo Fernando Henrique Cardoso que assumiu o poder no início de 1995. Fernando Henrique seria reeleito presidente após 4 anos, em 1998, seu novo mandato ocorreu até janeiro de 2003, quando chegou ao poder o líder metalúrgico Luis Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil até o ano de 2010. No final de 2010, foi eleita presidente a ex-ministra chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff, para um período de quatro anos.

Verifica-se também que, além das mudanças políticas, tanto a Espanha quanto o Brasil promoveram várias reformas no campo educacional. A Espanha, que durante

tantos anos apoiou-se nas diretrizes da *Lei Moyano*, de 1857, lançou mão de várias reformas no setor educacional (Tabela 1).

**Tabela 1:** As reformas espanholas no setor educacional.

<i>Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa</i>	Lei nº 14/1970, de 4 de agosto de 1970, mais conhecida como LGE
<i>Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)</i>	Criada em 1985, após a confecção da nova Constituição, em 1978.
<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i>	Em 3 de outubro de 1990, foi aprovada na Câmara dos Deputados, 1/1990, revoga e substitui a LGE.
<i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)</i>	No final de 2002, Pilar del Castillo, ministra da Educação do governo de José Maria Aznar, lança a LOCE.
<i>Em 3 de maio de 2006, é lançada a Ley Orgánica 2/2006 de Educacion (LOE)</i>	Maria Jesús San Segundo, a nova ministra da Educação, deu início à elaboração de uma nova lei, a LOE.
<i>A LOE, embora tenha revogado a LOGSE, manteve a mesma estrutura e ordenação do sistema criado pela reforma de 1990.</i>	

O Brasil também lançou mão de várias reformas em seu processo educacional, tanto durante o governo militar como também durante o processo de abertura política, pós-1985. Sobre as reformas da Educação no Brasil, merecem destaque as Leis 4.024/61, a Lei 5.692/71 e a Lei 9.394/96, com um pequeno resumo das suas principais propostas. Os ajustamentos, as diretrizes nascidas das bases inscritas na Constituição Federal constituem matéria-prima de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Souza e Silva (2002, p.3), “uma Lei de Diretrizes é, por definição, uma lei indicada e não resolutiva das questões do aqui e agora, como equivocadamente entendem alguns”.

Como tal, refletem o pensamento de época, no caso, o pensamento vigente sobre formação de professores. A Lei 4.024/61 ficou em vigor durante 10 (dez) anos consecutivos, quando, após alguns anos, surgem outras LDBs: a 5.692/71 e a 9.394/96. A tese de Torres, 2007, p. 46, faz uma densa pesquisa sobre a formação de professores no Brasil. A pesquisadora apresenta os principais marcos regulatórios que influenciaram a educação no país, além de destacar os principais itens abordados nas leis de 1961, 1971 e 1996. Resumo comparativo entre as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 (Tabela 2).

**Tabela 2:** Resumo comparativo entre as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96.

Tema/Leis	4.024/61	5.692/71	9.394/96
F O R M A Ç Ã O	<p>Art.53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:</p> <p>a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.</p> <p>Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.</p>	<p>Art.29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p>	<p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p>
I N S T I T U T O S  D E  E D U C A Ç Ã O	<p>Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.</p> <p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.</p> <p>Parágrafo único. Art. 59. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.</p>	<p>Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no §2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal.</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis de ISE (mencionados no art. 62).</p>

Quando a Lei nº 4.024 é publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu no correr dos debates e no confronto de interesses políticos. Cavalcante (1994, p.40) ressalta:

(...) No que diz respeito à formação de professores para o ensino primário, a lei situou o ensino normal entre os ramos do ensino médio, não introduzindo mudanças significativas no que fora determinado pela Lei Orgânica de 1946 quanto à sua oferta. A formação de professores continuou se processando em dois ciclos da escola normal de grau ginásial, preparando o regente do ensino primário, e na escola normal colegial, habilitando o professor primário.

Esta lei dava ênfase às áreas de formação geral em detrimento da formação específica, ensejava que se considerasse o saber necessário ao então curso primário e o “*como ensinar*”, que seriam as técnicas apropriadas que o professor utilizaria para manejar a sua classe. Não havia valorização da formação geral desse educador, em consonância com a realidade em que seus estudantes estavam inseridos, ou mesmo com as transformações sociais com que se deparava o país. O que importava eram as técnicas de que se faria uso para ministrar uma boa aula. Haja vista que, no capítulo IV, desta lei é descrito: o Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação na infância.

Ressalta-se que se as práticas educativas da Escola Normal de grau colegial constituíam-se de: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnica de Serviço Social, Biblioteconomia, Estudo do Meio, Artes Femininas, Artes na

Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos e Recursos Audiovisuais. Esta Prática de Ensino constituía o Estágio Dirigido e era obrigatório para todos os estudantes participantes do Curso Normal, de Grau Colegial.

Nota-se que a formação de professores, nesse período, era calcada em um currículo consagrado em conteúdos de práticas pedagógicas e condicionada à oferta de determinadas disciplinas como Artes Femininas, Artes na Educação, Educação para o lar, de certo modo, ensejava direcionar-se ao público feminino. A Lei 5.092/71 tinha uma tendência tecnicista, como se pode observar no texto abaixo:

As reformas introduzidas pela Lei, de inspiração tecnicista, descaracterizam o curso de formação de professores, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente a esses profissionais, assim como descaracterizou a escola e os currículos de formação. Assim como, para Arroyo (2000, p.77) “a Lei 5692/71, dos tempos autoritários, definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência” (Torres, 2007, p. 50).

Quanto a esta tendência, Aranha (2003, p. 213) argumenta que:

A tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

Estendendo o ensino de 1º grau para oito séries, exigiu uma reformulação na organização da formação de professores para atuarem nas primeiras séries deste grau

de ensino. Conforme o artigo 30, para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries, o professor era habilitado, especificamente, no nível de 2º grau, em curso de três ou quatro séries, podendo atuar até a 5ª e 6ª séries do primeiro grau (parágrafo 1º deste artigo), se a habilitação tiver sido obtida em quatro séries, ou em três, com Estudos Adicionais de um ano. Desta maneira, o antigo Curso Normal transformou-se em habilitação de 2º grau, como qualquer outra. Muitas escolas sofreram e ainda sofrem com o despreparo de seus professores causado pela perda gradativa da identidade do curso em função desse tecnicismo. Assim como, na concepção de Arroyo (2000, p.77), “temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal”. Como acentua Cavalcante (1994, p.44), “os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação. A interferência norte-americana se fez sentir, sobretudo, na literatura divulgadora das concepções tecnicistas que invadiu o mercado brasileiro”.

A grande preocupação da época, decorrente dessas influências, era o preparo imediato, acelerado, de uma mão de obra que garantisse a eficiência de um mercado em expansão. Houve, nesse período, uma grande procura, também, pelas instituições de formação exclusivamente técnica, que, em função do desenvolvimento industrial acelerado, acreditava-se serem as que melhor formariam a mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. No ano de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começam as discussões acerca dos novos rumos, como em todos os setores governamentais, da educação que, por sua vez, se firmaria com a

reestruturação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vinha desde 1971. Após a promulgação da atual Constituição Brasileira, começaram os movimentos de reorganização do modelo de ensino brasileiro, à luz das dinâmicas transformações decorrentes do processo de democratização do país.

Em um país que, segundo Demo (2004, p.10) “tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação”, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com seus “ranços que a lei preserva e avanços incontestáveis”. Acrescenta, ainda, que “uma lei de educação precisa primeiramente ser curta e, em segundo, insistir em propostas flexíveis” e afirma que a LDB tem isso, embora ela tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira também nasce, cercada por essas marchas em prol das igualdades sociais e de uma tendência educacional de cunho progressista. Fica evidenciado no próprio texto da nova Constituição sobre a Educação que descreve, em seu capítulo III, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E, ainda, afere em seu Art. 206: O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos

oficiais; dos profissionais do ensino (já registrado neste capítulo); gestão democrática do ensino público, na forma da lei e garantia de padrão de qualidade. A nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, após constantes e acirradas discussões no que tange à sua configuração, teve seu texto aprovado e seu conteúdo, baseado nas ideias do Prof. Darcy Ribeiro. Como diz Demo (1996, p.10), “a LDB é uma lei ‘pesada’, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como as escolas e universidades”. Necessitaria, portanto, calcada nesse contexto, de um estudo específico que envolveria outras vertentes de pesquisa social.

Após a entrada na União Europeia, em 1986, o governo espanhol teve de acompanhar as novas regras do mercado global implantadas dentro do bloco supranacional, ou seja, abrir o país aos investimentos externos, formar mão de obra para o crescente mercado de trabalho espanhol, com uma orientação tecnicista, e abrir linhas de crédito para o crescimento dos grupos privados no setor educacional. A educação espanhola começava a ter uma orientação para o mercado, aumentava o financiamento estatal aos grupos privados, o acesso às escolas aumentava em todo o país, desde o setor Infantil até as Universidades. A participação da iniciativa privada, predominantemente grupos confessionais, também aumentava na educação espanhola.

O Brasil, após a eleição de Fernando Collor de Melo, em 1989, também adotou os ideais neoliberais. Collor abriu o país ao capital externo e reduziu as restrições aos produtos importados. A principal consequência destas ações foi a

explosão por consumo. Após o *impeachment* de Collor, em 1992, tivemos a posse do presidente Itamar Franco, que em 1994 criou o Plano Real, reduzindo as elevadas taxas inflacionárias existentes no país. O sucesso do Plano Real alavancou a candidatura do ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso à Presidência do Brasil, por dois mandatos consecutivos (1995 – 2002). O presidente Fernando Henrique Cardoso, adepto das ideias neoliberais, incentivou a participação dos grupos privados na área da educação, tanto que ao final do seu segundo mandato, a oferta de vagas nas universidades brasileiras encontrava-se na seguinte proporção: 11% das vagas eram oferecidas por universidades públicas e 89% das vagas eram oferecidas por universidades privadas. Os números mostram claramente que o Estado brasileiro deixou de investir na construção de novas universidades, que o Estado delegou à iniciativa privada a responsabilidade de investir na educação do país, uma opção clara de transferência de responsabilidades.

## **ASPECTOS DIVERGENTES:**

### **TRANSIÇÃO POLÍTICA**

No final dos anos 1980 e durante mais da metade da década de 1990, intensificou-se uma movimentação mundial, que no caso do nosso estudo será centrada na Espanha e no Brasil. Tal articulação apontava para reformas sociais e econômicas a serem implantadas nos países em desenvolvimento; o Brasil, como um desses países, foi objeto de interesses e de projetos elaborados por organizações internacionais. Já a Espanha começou um processo de implantação dos ideais neoliberais após a Constituição de 1978, levando a termo uma série de mudanças no campo político, econômico e, por consequência, educacional. Quando o governo brasileiro redigiu a nova LDB, após a promulgação da Constituição de 1988, utilizou as diretrizes educacionais espanholas como referência, adotando vários de seus aspectos. Para Fantin (2003, p. 73-74), as políticas educacionais adotadas no Brasil, durante a década de 1990, seguiam orientações do capital internacional;

(...) O Consenso de Washington é um exemplo daquela movimentação. Nele o ideário neoliberal a ser implantado na América Latina foi gestado e, teve um primeiro impulso de concretização no Brasil, nos primeiros governos democráticos, nos anos 90. A educação ganhou centralidade, nas reformas consideradas necessárias, diante da evolução da tecnologia e das mudanças estruturais da produção mundial e do mercado, mundiais. Organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos e financiamentos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais, por elas elaboradas. Encontros e conferências realizadas em âmbito mundial, desde o início dos anos 90, priorizavam a educação,

especialmente a educação básica, como alvo de reformas necessárias para atender àquelas mudanças.”

O Brasil começou a reduzir os impostos sobre os produtos importados, o que facilitou a entrada de produtos estrangeiros. As importações eram maiores do que as exportações, e os governos constituídos começavam o processo denominado de privatizações, ou seja, o governo aceitava o receituário neoliberal de reduzir a participação do Estado na economia.

Esse cenário, construído em escala mundial nos EUA, Inglaterra, Alemanha teve sua implantação na Espanha no final da década de 80 e, posteriormente, no Brasil no fim dos anos 90. Para entendermos a influência das mudanças espanholas no nosso país, é fundamental fazermos um recorte das condições históricas de sua implantação, buscando compreender como se deu, após a ditadura franquista, a semente dos ideais que fundaram a escola neoliberal.

Em 1975, teve início na Espanha um longo processo de transição política, que acabou gerando a construção de um pacto social, o Pacto de Moncloa. Partidos políticos de ideologias contrárias, representantes dos trabalhadores, partidos ainda na clandestinidade e forças da sociedade civil tiveram de sentar na mesma mesa e negociar uma agenda comum para que o país avançasse. Construída a agenda social comum, o país pôde avançar e em 1978 foi aprovada a nova Constituição Espanhola. Ocorre que, após a aprovação da nova Carta Magna, o que se viu na Espanha, no setor político, foi um embate entre dois partidos, em todas as futuras eleições. Ou o Partido Socialista Obrero Espanhol (PSOE) ganhava as eleições, ou o Partido

Popular, conservador, ganhava as eleições. Em todas as eleições realizadas após 1978, os holofotes eram direcionados aos dois partidos, o embate era aguerrido, um não queria perder para o outro.

O sistema político espanhol tornou-se bipartidário, um partido de centro-esquerda (PSOE) e outro de centro-direita (PP). A consequência deste sistema bipartidário é sentida de forma profunda nas reformas educacionais implantadas no país, ou seja, o que um partido cria o outro se propõe a reformar quando chega ao poder. É a tal de reforma e contrarreforma, ou como dizem na Espanha, a reforma da reforma. Cada novo ministro da Educação cria um novo marco regulatório, descaracterizando o anteriormente aprovado. Outro fato interessante está relacionado às opções ideológicas, enquanto o PSOE cria leis para democratizar o acesso da população com maior carência de recursos materiais, o PP cria leis para proteger as escolas com orientação católica ou para proteger escolas de ensino privado no país.

O sistema político brasileiro, após o golpe militar de 1964, continuou com o Congresso Nacional funcionando. Foram feitas várias reformas no sistema político, entre elas a cassação dos direitos políticos de vários cidadãos brasileiros, assim como a extinção de vários partidos políticos. O governo militar autorizou a existência de dois partidos políticos, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). A Arena acolheu os políticos que respaldaram o golpe militar, o MDB acolheu os políticos que eram contrários ao golpe. Em dezembro de 1968, o governo militar editou o Ato Institucional número 5 que cassou o direito da população de eleger os prefeitos das capitais, os prefeitos das cidades

localizadas em áreas de segurança nacional, os governadores e o presidente da República. O Ato Institucional nº 5 também instituía a censura prévia nos jornais, nas revistas, nas rádios, nas TVs, na música, no teatro e nos livros editados no país.

A abertura política ocorreu com a Lei da Anistia, publicada em 1979, quando os exilados políticos foram autorizados a voltar para o Brasil. Em seguida, o governo autorizou a criação de novos partidos políticos, o que deu fim ao bipartidarismo existente até aquele momento no país. O último presidente militar foi João Batista Figueiredo que encerrou seu governo no ano de 1985. Em 1984, o povo brasileiro se mobilizou em torno da aprovação da Emenda Dante de Oliveira que propunha eleições diretas para resgatarmos o direito de eleger os prefeitos das capitais, os governadores e por último, o presidente da República. A emenda não foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 1984, e quem elegeu o novo presidente foi um Colégio Eleitoral, formado em sua maioria pelos deputados federais e senadores. Saiu vitorioso o político mineiro Tancredo Neves, que adoecido não teve condições de assumir o cargo, sendo substituído pelo político do Maranhão José Sarney, que governou até 1989. Como foi relatado no primeiro capítulo deste trabalho, as eleições de 1989 foram as primeiras, após 1960, onde o povo brasileiro elegeu, pelo voto direto, seu novo presidente da República, o político das Alagoas, Fernando Collor de Melo.

Todo esse relato tem como finalidade demonstrar que o Brasil, diferente da Espanha, não precisou fazer um “Pacto”, como o de Moncloa na Espanha. A transição política no Brasil se fortaleceu com a criação da Constituição de 1988,

como diria o político da cidade de Rio Claro, no Estado de São Paulo, deputado federal Ulysses Guimarães, a *Constituição Cidadã*. Nas últimas décadas, vários partidos foram constituídos, fortalecendo as forças políticas da sociedade brasileira. Quem acabou ganhando com todas estas mobilizações foi a democracia. Destacam-se atualmente o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Verde (PV), o Democratas (DEM), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), entre outros de menor expressão. Nesse contexto, o PMDB lança mão de uma ideia de consenso para aglutinar forças sociais e políticas em prol da democratização do país com uma nova Constituição. Fica posta a certeza de que todos deveriam lutar igualmente pelo mesmo ideal e de que o fortalecimento da democracia daria voz e contemplaria todas as matizes políticas. Em oposição a essa visão de consenso, outros teóricos apontam a necessidade de uma radicalização na mobilização dos segmentos sociais no tocante à ruptura com o modelo burguês do consenso e privilegiando a união das classes trabalhadoras e estudantis em defesa de direitos políticos e mudanças sociais sufocados no período militar e já urgentes naquele momento do país. Apenas a ideia de consenso não seria suficiente para promover uma ruptura no modelo vigente, era preciso ir além.

As mudanças na educação espanhola foram fundamentais para a redução da taxa de analfabetismo, no ensino básico milhares de estudantes foram matriculados reduzindo consideravelmente a exclusão no país. Em pesquisa realizada por Sene

(2008, p. 212), encontramos as seguintes informações sobre o acesso escolar Brasil – Espanha. “Na Espanha, no ano letivo 2006-2007, o total de estudantes na educação infantil, primária e secundária (ESO, bachillerato e formação profissional) do regime geral era de 7.081.682, sob a responsabilidade de 607.540 professores, distribuídos por 23.678 centros de ensino (ESPAÑA, 2007c)”.

Como Vilanovas e Moreno Julià (1992) já informaram, em 1970, quando a Espanha elaborou a *Ley General de Educación (LGE)*, a taxa de analfabetismo no país era de 9,0%. Em 2005, o analfabetismo na Espanha era residual, inferior a 1%. Comparando a educação espanhola com a brasileira, Sene, 2008, trouxe os seguintes dados: “No Brasil, em 2006, o total de estudantes na educação básica – ensino infantil, fundamental e médio; educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional – era de 55.942.047, sob a responsabilidade de 2.647.414 professores, distribuídos por 203.973 estabelecimentos de ensino” (INEP, 2007<sup>a</sup>).

Para se ter uma ideia do quão maior é o sistema de educação básica brasileiro, basta lembrar que, em 2006, apenas o número de estudantes do ensino médio – 8.906820 (INEP, 2007a) – é bem superior ao total de estudantes de toda a educação básica espanhola. Em 2005, a Espanha investiu 38,5 bilhões de euros em educação em todos os níveis do sistema, número que correspondia a 4,24% do PIB daquele ano (ESPAÑA, 2007c). No mesmo ano, nas três esferas de governo, o Brasil investiu 87,5 bilhões de reais, o que correspondia a 4,5% do PIB (INEP, 2008). Considerando a taxa de câmbio de 2,77 reais por 1,00 euros em 30/12/2005, a Espanha despendeu o equivalente a 98,3 bilhões de reais. Ou seja, o país ibérico investiu mais em termos

absolutos e principalmente em termos relativos, levando em conta que, como foi visto, seu sistema educacional é bem menor que o brasileiro. Em 2005, o Brasil despendeu 1.700 reais por estudante em todo o sistema de ensino. Considerando apenas a educação básica, o investimento foi de 1.440 reais (sendo 1.004 reais no ensino médio), ao passo que no ensino superior foi de 11.418 reais (INEP, 2008). Aqui há uma clara distorção, é preciso investir mais na educação básica, especialmente no ensino médio, o nível em que menos se gastou por aluno.

Vejamos algumas informações comparativas sobre o ensino médio. De acordo com o PNUD (2007), em 2005 a taxa líquida de escolarização secundária no Brasil era de 78%, enquanto na Espanha era de 98%. Nesse país, a taxa de graduação no ensino secundário no ano letivo 2004/2005 foi de: *ESO*, 77,5% para as mulheres e 63,7% para os homens (média: 70,6%); no *bachillerato*, 52,5% para as mulheres e 36,7% para os homens (média: 44,6%) (ESPAÑA, 2007c).

No Brasil, em 2005, a taxa de graduação no ensino médio foi de 64% (ESPAÑA, 2007, d). Em 2005, na Espanha, a população de 25 a 34 anos com pelo menos a educação secundária era de 64%; no Brasil, era de 38% (ESPAÑA, 2007d). Como se vê, a comparação simétrica entre o ensino médio brasileiro e a educação secundária espanhola não é viável sob diversos aspectos. No Brasil, esse nível do sistema educativo conta com um único ciclo de 3 anos; na Espanha, são dois ciclos; a educação secundária obrigatória (*ESO*), de 4 anos, e a pós-obrigatória (*bachillerato*), de 2 anos. Portanto, o número de anos e as faixas etárias são completamente diferentes. A *ESO* espanhola corresponde no sistema brasileiro ao 7º, 8º e 9º anos do

ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio. O *bachillerato* corresponde aos dois anos finais do ensino médio.

## *CAPÍTULO III*



## **O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

O modelo neoliberal para a educação se caracteriza por exigir qualidade, uma escola moderna, competitiva no mercado internacional, informatizada, com poder de comunicação, financiamentos empresariais, pesquisas utilitárias e com produtividade. O neoliberalismo tornou-se uma ideologia dominante numa época em que a hegemonia unipolar dos EUA domina o planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio da globalização. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais (SANT ANNA, 2005).

O neoliberalismo integra-se plenamente aos países avançados e também no Brasil onde o cidadão foi reduzido a mero consumidor. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político-democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Muitos são os estudos que sinalizam a relação de descomprometimento entre o Estado neoliberal e uma escola crítica, política e reflexiva, visto que se sentenciam diretrizes políticas voltadas para resultados imediatos. Segundo Marrach (1996),

alguns objetivos devem ser cumpridos na política de educação neoliberal: i. atrelar a educação ao mercado ou às necessidades da livre iniciativa, ii. relevante aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento de matemática e ciência, iii. destaque para o trabalho cooperativo. Dessa forma, a escola passa a ter um papel importante na função de reprodutora da ideologia dominante e fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. No Brasil, a modernização neoliberal produziu um aumento de desempregados, com crescimento da pirâmide social e dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação. “O estudante se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus estudantes para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo” (MARRACH, op.cit., p.42-56).

Em seu trabalho, Cação (2011) identificou a influência e o impacto da correlação entre o neoliberalismo, políticas sociais e educação e destacou a mercantilização da educação. Destacou que a reforma do Estado brasileiro teve na privatização dos serviços públicos a expressão mais intensa do processo, gerando a necessidade de adequação aos princípios do mercado e do lucro. Nessa perspectiva, as instituições do setor público, incluindo as escolas, passam a reger-se pela “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2005, p. 1107).

O Estado de São Paulo está sendo governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) desde os anos noventa, quando Fernando Henrique Cardoso foi por duas vezes consecutivas presidente do Brasil, seu partido tem sido hegemônico no governo paulista. O PSDB abrigou os governadores Mário Covas (1995-98 em primeiro mandato; 1999-2000 segundo mandato, até a sua morte); Geraldo Alckmin (2000-2002 que completou o mandato de Covas e de 2003-2006 em novo mandato); Cláudio Lembo, do Partido dos Democratas que assumiu quando Geraldo Alckmin renunciou para concorrer à presidência da República e José Serra eleito para o período 2007-2010, encontrando-se no exercício do cargo atual Geraldo Alckmin. Assim, para analisar a reforma curricular paulista, Cação (2011) verificou ser necessário explorar as políticas educacionais adotadas pelo PSDB desde a década de 1990, como também, desvendar as estratégias e os meios políticos para entender o contexto da produção curricular e percebeu que, apesar de São Paulo ser economicamente o Estado mais desenvolvido da federação, o mesmo apresenta indicadores sociais e educacionais aquém do esperado.

A partir da última década do século XX, o Estado instituiu uma diminuição dos gastos públicos; maior eficiência e eficácia do Estado na gestão do dinheiro público; promoveu a privatização da educação; reduziu os direitos sociais dos trabalhadores, direcionando as políticas sociais no Brasil. Ainda segundo Cação (2011), é preciso desvendar as estratégias e os meios políticos para entender o contexto da produção curricular. O currículo é uma construção histórica e, por isso, reflete movimentos de regulação e poder, bem como as ideologias de seu tempo,

apresenta uma construção social, prática, complexa, multifacetada, evidenciando uma organização e articulação no seu conjunto, tendo em vista o projeto político-pedagógico:

(...) Ao definir o currículo descrevemos a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las em certo momento histórico, político, econômico, social, para determinado curso/modalidade de educação, em uma trama institucional, concretizada no projeto político-pedagógico que a escola constrói e lhe confere identidade. É campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto, utiliza-se de determinados meios e cristaliza-se num contexto que confere o seu significado real: não existe em abstrato. As escolas públicas não são iguais, assim cabe à equipe gestora organizar a ação pedagógica, buscando a autonomia do fazer educacional, pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação. Isso não significa buscar uma única forma de organizar o trabalho e a prática pedagógica, mas, construir a identidade escolar (CAÇÃO, 2011, p. 3).

A relação estreita entre o governo federal e estadual paulista, ambos do PSDB, promoveu mudanças profundas na área educacional. A primeira reforma educacional paulista na década de 1990 ocorreu no governo Mário Covas (1995/2000) onde a principal estrategista foi a secretária da Educação, Tereza Roserlei Neubauer da Silva. Na época verificou-se que os principais problemas educacionais eram a evasão, repetência e mau uso dos recursos públicos. A proposta da reforma era promover a informatização dos dados educacionais, desconcentrar e descentralizar recursos e competências, para construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional. As diretrizes deslocaram o eixo do pedagógico para o

administrativo, via Decreto 40.473 (1995), Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica: 1) Melhoria da Qualidade de Ensino, 2) Mudanças nos Padrões de Gestão e 3) Racionalização Organizacional (CAÇÃO, 2011).

Surge a aprovação em massa de estudantes, resultante da aplicação da progressão continuada, advinda da pressão da SEE/SP, na busca por mudança, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão. Em 1996, a SEE/SP estabelece uma avaliação: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP), para a articulação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (*SAEB*). Tais medidas geraram intensa resistência por parte dos professores, pesquisadores e comunidade escolar, porém não foram suficientes para revertê-las. Após a implementação dessa política, ocorreu forte desestímulo aos professores e sérios problemas para o ensino público. Os índices SARESP evidenciaram que a política educacional paulista era quem mais excluía, tendo em vista a existência de precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

Durante os anos de 1999 a 2002, durante o segundo governo Covas, concluído pelo vice-governador Geraldo Alckmin, ficaram estabelecidas as diretrizes estabelecidas pela primeira reforma educacional. Esse período é marcado por explorar o trabalho docente que visa ao aumento da produtividade, oferecendo bonificação por resultados e desempenho, assiduidade e frequência. O trabalho educacional é agora uma mercadoria. Com o desgaste promovido por essa reforma, Alckmin indica

Gabriel Chalita para o cargo de secretário de Educação, que não promove mudança alguma, inclusive manteve o Regime de Progressão Continuada. Com a saída de Alckmin para concorrer à eleição presidencial, Cláudio Lembo, vice-governador, designa Maria Lúcia Vasconcelos para o cargo de secretária da Educação, que tem passagem apenas burocrática pela SEE/SP (CAÇÃO, 2011).

Em 2007, José Serra assume o governo de São Paulo e coloca Maria Helena Guimarães de Castro como secretária da Educação. Nesse período, a progressão continuada passa a ser socialmente responsabilizada pelos baixos níveis de desempenho escolar. A nova secretária estabelece metas para até o final de 2010:

Todos os estudantes de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SANFELICE, 2010, pag. 148, 149).

O modelo educacional do PSDB, baseado na progressão continuada, política de bônus, péssimas condições do trabalho para os docentes se estabelece cada vez mais e agrava a situação das escolas públicas do Estado. A secretária Maria Helena

Guimarães de Castro emite várias medidas educacionais polêmicas, como o Projeto Ler e Escrever; ciclos de 2 anos no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental; recuperação ao término do 1º e 2º ciclos, na 8ª série e ao final do Ensino Médio; diversificação curricular do Ensino Médio; computação e língua estrangeira em parcerias com instituições privadas e Ensino Fundamental de 9 anos. Essas medidas desagradam vários setores, e José Serra agiu rapidamente e a substituiu por Paulo Renato Souza, o ex-ministro da Educação dos governos Fernando Henrique Cardoso, que determina a continuidade das ações propostas.

Assim a política educacional paulista é o projeto “São Paulo Faz Escola” baseado na “Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo” que se constitui daqueles itens listados anteriormente como ações para uma escola melhor. Um dos itens refere-se à divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. De fato, gradativamente vem se materializando a nova proposta curricular na rede estadual. A reforma curricular integra o “PQE”-“Programa de Qualidade na Escola”, cujo objetivo é promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, “com ênfase no direito que todos os estudantes da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade.” Para realizar esta tarefa se propõe a avaliar anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propor metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas (CAÇÃO, 2011, p. 08).

Os reflexos da “Proposta curricular do Estado de São Paulo”, de cunho neoliberal, pautadas nos pressupostos da globalização econômica, visam a “ajustar” a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade midiática, hedonista e imediatista. Os

currículos nacionais são adotados; a produtividade docente é reconhecida, a promoção na carreira e os aumentos salariais baseiam-se em metas, estimulam-se escolas cooperativas; parcerias público-privado e incrementam-se os sistemas de avaliação externa do ensino (FINI, 2008). Russo e Carvalho (2009) sinalizam que a Secretaria da Educação assumiu a liderança na formulação dos currículos; adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar; utilização de material instrucional padronizado e conseqüente uniformização dos conteúdos e padronização do trabalho docente; faz uso dos resultados da avaliação de aprendizagem escolar para concessão de bônus salarial aos docentes e gestores da escola,

(...) A nova proposta curricular é conflitante com a legislação superior que é possível concluir, então, pela sua ilegalidade pois fere o Artigo 206 da Constituição Federal quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9.394/96 em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º que versam sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. O currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada por meio da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho e ainda que as mudanças revelam o uso de uma racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu

projeto político pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (RUSSO; CARVALHO, 2009, p.01).

Nota-se claramente, ao longo desse período, que a característica da política educacional do PSDB em São Paulo não foi um movimento democrático e sim, um movimento com postura autoritária. A política educacional apresenta empreendimentos pontuais, midiáticos e com pobres resultados qualitativos. Os docentes hoje têm contratos precários, baixos salários e o Plano Estadual de Educação não foi solucionado. (SANFELICE, 2010). Em 2006, José Serra deixou o governo do Estado de São Paulo para se candidatar a presidente da República e quem assume é seu vice Geraldo Alckmin (2006 a 2008) que é reeleito para o período 2009 a 2013. Durante seu governo, o secretário da educação passa a ser Alexandre Schneider que propõe um Projeto Municipal de Educação, com duas metas para serem atingidas até 2020: atendimento de 100% da demanda por vagas em centros de educação da infância e tempo integral para todas as escolas de ensino fundamental (1.º ao 9.º ano). A discussão é como implantar tudo isso com eficiência. Os prefeitos eleitos, como tem o prazo até 2020, deixam para o próximo eleito fazerem as mudanças e com relação ao ensino integral, não pode ser somente duplicar o período dentro da escola, o que não acrescenta nada. Além dos centros de educação da infância e do ensino integral, o projeto enviado por Alckmin também prevê, até 2016, erradicar o analfabetismo absoluto, universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e garantir que todo estudante com deficiência esteja na escola. "Ter um plano é bom. A questão é saber o que houve de planejamento. O plano das ideias não

basta, é preciso que haja detalhamento sobre custos e recursos humanos necessários", avalia Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann (BALMANT, Estadão 2012).

Após esse ciclo do modelo neoliberal de educação e sua implantação no Estado de São Paulo, a política educacional paulista terá a frente um ex-ministro da Educação do governo petista, Fernando Haddad. Cabe, neste momento, ressaltar sua estreita relação com o ciclo de oito anos do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) cujo Ministério da Educação foi ocupado por Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad, o que trouxe para a educação federal um modelo político-educacional diferente.

Para Moncau e Nagoya (2010), observa-se que no que se refere à política educacional, o governo do PT pôs em prática uma série de mudanças significativas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo Enem, o acréscimo de um ano no ciclo do ensino fundamental, a Reforma Universitária que engloba programas e medidas provisórias como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Ensino a Distância, entre outras, que merecem ser destrinchadas.

Segundo Haddad e Graciano (2004), o governo Lula, por meio do Ministério da Educação – MEC, elegeu como prioridades ações para democratizar o acesso à educação em todos os níveis, por meio da continuidade do programa Brasil Alfabetizado, e da formulação de legislações para a implantação de uma reforma

universitária e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb.

Dentre as diferentes avaliações sobre a educação brasileira, uma parece ser consenso: o governo Lula avançou em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). “Lula avançou bastante em comparação às políticas anteriores. Em primeiro lugar, no acesso ao ensino superior, a expansão das universidades públicas e federais foi extraordinária. O acesso ao ensino médio foi extraordinário também”, relata Gadotti, presidente do Instituto Paulo Freire. Roberto Leher não concorda, afirma que as matrículas na rede pública passaram de 30% para 24% no governo Lula, evidenciando um desprestígio do setor público. Porém, Leher acredita que antes de fazer um balanço do governo Lula, é necessário contextualizar a realidade brasileira com a educação mundial que, para ele, tem substituído seu papel de produção de conhecimento para simplesmente formar força de trabalho mais flexível e desregulamentada. “O padrão de educação superior foi mundializado e chegou ao Brasil. Esse padrão compreende, de fato, que a educação é um negócio. Pode ter alguma regulamentação, mas é um campo aberto para lucro” (MONCAU; NAGOYA, 2010).

Para o ensino básico, no governo Lula, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que viabilizou a municipalização do ensino fundamental, garantindo aos Estados, e principalmente, aos municípios brasileiros repasse igual a todos no que diz respeito ao investimento por estudante. Também foi estabelecido o

piso salarial de professores, aumento de recursos para programas de ampliação da merenda escolar, Programa Nacional do Livro Didático que garante, às escolas públicas de educação básica, material pedagógico de qualidade; foram criadas entre 2003 e 2010 escolas técnicas federais cuja soma de instituições é superior ao número de escolas criadas por todos os outros governos da República brasileira somados (MONCAU; NAGOYA, 2010).

Enfim a educação paulista espera que Haddad, após sua longa experiência, com sucesso, frente ao Ministério da Educação do governo Lula, cumpra o que está centrado no programa de governo proposto por ele para a cidade de São Paulo. Entre os principais itens contidos no documento estão a construção de 20 novos CEUs (Centros Educacionais Unificados); criação de 150 mil novas vagas para a educação infantil; universalização de vagas para crianças entre 4 e 5 anos; construção de 172 creches por meio do convênio com o Ministério da Educação; valorização dos profissionais da Educação – por meio da implantação de 31 polos da Universidade Aberta e da Política de Saúde; consolidação de parcerias com o MEC para implantar a UNIFESP em Itaquera e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na zona Norte.

O que se constata, no entanto, nesse ano de 2013, ainda que estejamos nos primeiros meses de um mandato de 04 anos é uma guinada conservadora em São Paulo, com o anúncio, em Agosto desse ano, de mudanças estruturais no projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, destacadas pela imprensa como o retorno do boletim escolar, a proposta de reprovação, a

reedição das tarefas domésticas e da seriação reescalada e o anúncio de práticas magistrocêntricas tão a gosto das senhoras de Santana!

Não acreditamos que tais medidas venham a ter viabilidade na Secretaria de Educação de São Paulo. A força dos movimentos sociais e sindicais, as novas ordenações de direitos sociais e a presença de novos sujeitos serão protagonistas das etapas que se seguirão à educação paulista e nacional. O refluxo presente é somente a marca da cadência dos novos embates.

## *CAPÍTULO IV*



## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### *Os Financiamentos Internacionais para a Educação Brasileira*

A análise da agenda positiva que expressa destacadas melhorias dos indicadores educacionais do Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980 evidenciou a mudança da estrutura demográfica da população; o processo de urbanização e o nível relativamente maior de escolarização das mães que contribuíram para o aumento do número de anos de educação completados por crianças e jovens. Já na década de 1990, a melhoria dos mesmos indicadores deveu-se principalmente à maior eficácia interna do sistema educacional (SILVA; HASENBALG, 2000).

A educação brasileira tem incorporado cada vez mais novos segmentos da população, com perfis socioeconômicos diferenciados, transformando-se em vários aspectos principalmente no quesito de responsabilidades e funções entre os diversos níveis de governo, com uma série de inovações e propostas oriundas do Ministério da Educação e MEC, as quais tiveram repercussões na implementação de políticas educacionais nos Estados e municípios (ALVES, 2008). Segundo os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009, o Brasil está entre os três países que alcançaram a maior evolução no setor educacional na última década. Essa avaliação é executada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dados revelam que desde 2000 quando o Brasil ingressou no Pisa, a média entre as três provas realizadas (leitura, matemática e ciências) subiu de 368 para 401 pontos (CIEGLINSKI, 2010).

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Mudanças na política brasileira, certamente, influenciaram a educação do nosso país. Com a retomada das eleições diretas para governadores, em 1982, e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, mudam as relações intragovernamentais até então determinadas pelo regime militar. Na década de 1990, os governos estaduais e, principalmente, municipais ganham maior autonomia, uma vez que na Constituição Federal são estabelecidos mecanismos de descentralização fiscal e, pela primeira vez, os municípios são definidos como entes federados, como nos ensina Alves (2008):

(...) Nesta época o governo de Fernando Henrique Cardoso, na área de educação, impulsiona mais efetivamente a implementação de diretrizes para o estabelecimento de responsabilidades e atribuições de cada nível de governo e na gestão de recursos financeiros com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996. Assim, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 deram respaldo legal para que os municípios estabelecessem seus próprios sistemas de ensino, com autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, sobretudo para a educação infantil e o ensino fundamental. Desta forma coube aos estados e municípios a gerência de suas redes de ensino e o pagamento dos professores enquanto que as demais atividades eram realizadas com recursos do MEC, não havendo dispositivos legais que definissem as atribuições sobre cada nível de ensino. Como consequência, houve a configuração de duas redes de ensino (municipal: com a educação infantil e a estadual: com o ensino médio) operando de forma paralela e com superposição de responsabilidades (ALVES, pag. 3, 2008).

A educação infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica foram definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Pela Constituição de 1988, o direito a crianças de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Com a promulgação da Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) iniciou-se uma nova etapa no sistema educacional, com uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender. Ainda o mesmo autor nos faz compreender que:

(...) Na sucessão da LDB os órgãos educacionais nacionais projetam a regulamentação e implementação do novo paradigma curricular, sendo que, no âmbito do Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas, em cumprimento do mandato legal desse colegiado, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Por seu caráter normativo as diretrizes são genéricas, focalizam as competências que se desejem constituir nos estudantes, deixando ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas. No âmbito do executivo o MEC elaborou-se um currículo nacional (parâmetros curriculares do ensino fundamental e do ensino médio) além de referenciais curriculares para educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos. Todo esse trabalho está disponibilizado em caráter de recomendação a todos os sistemas e escolas. Estados, municípios e escolas estão, por sua iniciativa, adotando as providências necessárias à organização de seus currículos de acordo com o novo paradigma disposto na LDB e nas normas nacionais. Observando as diretrizes nacionais essas iniciativas se beneficiam tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo MEC quanto da assistência técnica de universidades, instituições de estudos e pesquisas, e organizações não governamentais do setor educacional (ALVES, 2008, p. 02).

A reforma curricular está integrando de forma bem consensual todos os segmentos do complexo setor educacional brasileiro, com a contribuição do contexto econômico e cultural que impõe a revisão dos conteúdos do ensino; e a LDB que atua como fator de coesão. A primeira parte da reforma educacional finaliza-se com a aprovação da LDB e a segunda parte, com as diretrizes e parâmetros curriculares e segundo Alves (2009, op. cit., p.33), destaca-se: “não se trata mais de reformas de sistemas isolados senão que de regulamentar e traçar normas para uma reforma de educação de âmbito nacional; (b) atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se pretende que o estudante aprenda o que ensinar e como ensinar”.

A LDB define também o regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada a responsabilidade principal do município na educação infantil, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual. Enfim para essa reforma, as diretrizes gerais incorporam quatro premissas assinaladas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como eixos estruturados da educação em uma nova sociedade contemporânea, “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14).

Esses eixos estruturados no intuito de desenvolver competências não estavam claramente inseridos no contexto educacional brasileiro e, agora, a necessidade de saber conhecer, fazer, viver e ser se tornam cada vez mais indispensáveis para a vida,

para o trabalho e para a sociedade contemporânea, traçando um novo perfil para o currículo escolar (LAUTÉRIO; NEHRING, 2012).

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

O ensino passa a ser visto sob a óptica da interdisciplinaridade como prática renovadora. Os encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) trabalham em quatro sentidos para orientar a reforma curricular, a consolidação de uma base comum curricular ao ensino, o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento, a exploração do conhecimento através da interdisciplinaridade e da contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

Em 2002, surgem novas orientações, complementares e denominadas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002), que insistem na exigência das áreas de conhecimento e seus conteúdos, como base curricular comum. O PCN+ é um complemento aos PCNEMs, aprofundando situações que podem desencadear competências e habilidades em cada disciplina e prioriza as competências e habilidades, como papel central na educação, mas segundo pesquisa de Abreu, 2002, o “PCNEM tende a não favorecer mudanças

significativas na organização curricular do nível médio de ensino” (ABREU, 2002, p. 105).

Com relação ao analfabetismo, o Brasil ainda apresenta sérias dificuldades para resolvê-lo, até o presente momento não tem logrado êxito; os índices de reprovação escolar continuam altos, e as avaliações de desempenho de estudantes (Saeb) apontam para a baixa qualidade da educação brasileira, sendo que expressiva parcela dos estudantes que completam a 4ª série do ensino fundamental não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática (ALVES, 2008).

A LDB de 1996, além de apontar como dever da nação e estabelecer competências e diretrizes para a educação, também alegava a responsabilidade de assegurar processos avaliativos os quais devem ser baseados e organizados a partir de provas elaboradas de acordo com as orientações vigentes com o objetivo de averiguar o desempenho dos estudantes, como, também a qualidade das escolas. No Brasil, as avaliações do ensino público se devem a um programa de financiamento do Banco Mundial, que inicialmente tinha a intenção de verificar a eficácia de alguns rendimentos aplicados em escolas rurais e comparar com as escolas que não obtiveram investimentos. Este procedimento organizou o que foi denominado de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Com a reformulação da Constituição de 1988, tornou-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A primeira avaliação ocorreu efetivamente em 1990, com o objetivo de subsidiar a reformulação e monitoramento de políticas públicas e, assim, contribuir para melhorar a qualidade das escolas no Brasil. Em 1998, foi criado o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), realizado anualmente pelo Ministério da Educação, para avaliar o desempenho dos estudantes, ao final da escolaridade básica. A organização no que tange as reformas curriculares no ensino médio, todas trabalharam no mesmo sentido e direção proposta a partir da LDB de 1996, e o mesmo se desenvolveu com as avaliações públicas. As avaliações buscam apontar as fragilidades em relação à aprendizagem dos estudantes, mas apresentam diretrizes que regulamentam as avaliações, então iremos destacar as mudanças ocorridas no ENEM em 2009 para o “Novo ENEM”, considerando que tal mudança busca intensificar ações das propostas das políticas públicas (LAUTÉRIO; NEHRING, 2012).

Ainda seguindo a LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar, avaliação dos estudantes, como também, para a qualificação dos professores. Segundo Guiomar Namó de Mello uma das partes mais importantes da LDB é a que trata dos profissionais da educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais, dentre os quais, o Art. 62 que, a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. E ainda, nas Disposições Transitórias, a instituição deve ao iniciar um ano após a publicação da Lei, “somente admitir professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Outra Disposição Transitória do Art.89 afirma que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”. Para atender a este prazo, urge que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da educação estabeleçam normas e diretrizes que garantam o caráter educativo das creches e pré-escolas e sua inserção real nos sistemas de ensino, especialmente nas creches que, como é sabido, têm-se caracterizado mais por seu caráter assistencial que pelo educativo. Assumindo seu papel na formulação de políticas e programas de âmbito nacional, o MEC, por intermédio da SEF/DPE/Coordenação/Geral de educação infantil, está promovendo a articulação com o Conselho Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, para estabelecer critérios comuns para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil e apoiar essas instâncias na divulgação e implementação desses critérios.

A necessidade de uma política para a formação do educador em serviço, portanto, é uma necessidade para que se atenda à LDB. Uma das iniciativas exitosas vem ocorrendo nos últimos vinte anos, quando a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, passou a desenvolver um trabalho significativo na linha da formação de educadores em serviço, respeitando os diversos enfoques nas tendências do treinamento de educadores em serviço. Pode-se afirmar que, de maneira coerente com a história do país, da própria Educação, a CENP vivenciou, por meio de seus projetos, as várias tendências pedagógicas brasileiras (tradicionalismo, escolanovismo, tecnicismo) e,

nos últimos anos, vem buscando vivenciar propostas de capacitação de docentes mais fundamentadas nas linhas progressistas. As universidades paulistas (USP/UNESP/UNICAMP), nos últimos anos, desenvolvem por iniciativa própria, ou via convênios com a Secretaria da Educação, trabalhos de formação de educadores em serviço, desencadeando junto à Rede de Ensino público cursos, encontros, seminários, assessoria e cooperação técnica direta e indireta, atingindo assim um dos objetivos básicos do ensino superior, a extensão universitária. A partir de 1986, a rede de ensino vem contando também com o trabalho da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que, por meio de seus diferentes serviços, vem cuidando da formação continuada dos educadores escolares em serviço.

No entanto, a formação regular dos educadores (Habilitação para o Magistério, Pedagogia, Licenciaturas) não está atingindo seus propósitos de preparar os educadores escolares para os desafios da realidade e necessidade do ensino fundamental e médio da rede pública. Isto significa que, para além de formação escolar, de formação oferecida pela CENP, pelas Universidades e pela FDE, a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho do infraescolar, na dinâmica da Unidade Escolar, no dia a dia, na sala de aula, na rotina da escola enfim (FUSARI).

Isso nos faz refletir sobre a questão do investimento público na educação. De acordo com Oliveira (2010), ele provém de recursos públicos (**empresas** privadas e dos cidadãos), todavia, não há como calcular o gasto total em educação, já que o Brasil não contabiliza os recursos mobilizados pelo setor particular. A Constituição

Federal determina que União aplique, no mínimo, 18% para educação e, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%. É da esfera federal que provém a maior soma de recursos para o **ensino** superior, enquanto os Estados e municípios os destinam mais para o **ensino fundamental**. De acordo a Emenda Constitucional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão destinar pelo menos 15% dos impostos e transferências dos mesmos na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. A legislação educacional brasileira define que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Há também os recursos externos destinados ao financiamento de pesquisas e projetos suplementares. O UNICEF e o PNUD revelam-se particularmente ativos, assim como o próprio escritório da UNESCO. Empréstimos externos, tanto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como do Banco Mundial (BIRD), se constituem fontes importantes para financiar projetos cujo objetivo central consiste na melhoria da qualidade do ensino e na ampliação da equidade do sistema educacional.

O Banco Mundial tem assistido o setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. Esta assistência foi realizada por meio de seis projetos de cofinanciamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente dita, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados,

entre eles, a educação. De forma a fundamentar a nova forma de cooperação, o Banco desenvolve estudos e pesquisas internas que lhe garantem amplo conhecimento técnico dos setores assistidos. Ainda que, sem considerar o seu valor metodológico, os estudos apresentam um conjunto considerável de informações que são utilizadas como referencial teórico no momento de negociação de acordos. Por essa razão, são capazes de influenciar a concepção e o desenho dos projetos.

Desse modo, a educação passa a ter função política específica nas diferentes fases da cooperação técnica, segundo a evolução do projeto econômico do Banco. Esse conjunto de políticas é suportado por princípios retoricamente humanitários de equidade, combate à pobreza e de autonomia local. Observados do ângulo mais prático, os princípios são submetidos às estratégias de recuperação de custos e de sustentabilidade mundial, que constituem os dois pilares da concepção econômica do Banco. Alguns ideais, cultivados no âmbito educacional como igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia, passam a ser subordinados à lógica da racionalidade econômica. A parcimônia na utilização dos bens sociais, imposta por essa racionalidade, é naturalmente incompatível com os princípios humanitários anunciados pelo Banco. Na área da educação, em que pese a retórica igualitária de "educação para todos", a equidade é restritiva para os pobres, podendo ser resumida na fórmula "o mais para alguns, o menos para todos." Desse modo, as estratégias voltadas para a pobreza constituem menos um caminho para sua inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica. Além de alguns exemplos históricos ressaltados ao longo deste estudo, é oportuno mencionar

que, em recentes depoimentos públicos, o Banco Mundial volta a privilegiar a área social com promessas de incremento de créditos.

Como esse fato ocorre em meio à atual crise econômica, vale questionar se não se trata de outra bandeira humanitária para aliviar tensões entre os países mais vulneráveis. Como resultado da subordinação da proposta educacional à política de recuperação de custos, a autonomia do setor educacional é desconsiderada. De um lado, deslocam-se os objetivos da educação para uma racionalidade que se localiza fora dela, isto é, que não faz parte das suas finalidades próprias. Assim, a complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação. A participação da sociedade local é praticamente anulada, na medida em que se reduz a executar eficientemente as ações predeterminadas por um centro externo de poder.

As aspirações individuais em direção ao conhecimento e ao trabalho, que constituem a condição para uma cidadania efetiva, cedem lugar a uma racionalidade que destina *a priori* “a cada um o que lhe é devido”. Fica, assim, a dúvida quanto à coerência da tese meritocrática do modelo neoliberal que atribui ao mercado a virtude de propiciar a concorrência equânime entre os indivíduos. Ainda que a análise aqui efetuada se limite aos fundamentos da política educacional do BIRD, é oportuno ter

em conta algumas questões relativas ao desempenho dos projetos, especialmente quanto às consequências técnicas e financeiras que acarretam para a gestão local da educação. A análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, mostra que a experiência não correspondeu às expectativas do setor público. Embora os acordos internacionais fossem justificados pela capacidade de gerar mudanças estruturais na educação, o que se percebeu é que as ações de cooperação técnica limitaram-se ao desenvolvimento de alguns fatores convencionais e constituíram mais um reforço ao funcionamento rotineiro do processo escolar, do que propriamente uma mudança qualitativa do quadro educacional. A observação da sequência dos projetos mostra que, apesar de vinte anos de experiência sob a supervisão do BIRD, o desempenho dos projetos internacionais não melhorou do ponto de vista da eficiência interna e do fluxo de recursos.

Ao contrário, os dois últimos créditos concedidos à educação, na década de 80, sofreram cancelamento por mau desempenho físico e financeiro. Como esperar, pois, que essa cooperação possa solucionar as mazelas históricas da educação brasileira, se não foi capaz de garantir o sucesso de seus próprios projetos? Quanto ao aporte de recursos, o Banco destinou até 1994, um crédito de 19,2 bilhões de dólares ao setor educacional (BIRD, 1995). A parcela concedida ao Brasil mostra-se pouco significativa: no curso de vinte anos de cooperação, o crédito apenas ultrapassou os 100 milhões de dólares. Esta quantia, se não contribuiu para mudanças no quadro dos problemas estruturais da educação, permitiu que o BIRD participasse da definição da

agenda educacional do país. Isto porque os empréstimos implicam a imposição de condicionalidades políticas ao setor, sob financiamento, as quais são negociadas durante o período de identificação e preparação dos projetos. Se se considera que para receber este crédito, o Brasil concorreu com pelo menos o dobro desses recursos a título de contrapartida aos empréstimos, fica evidente que o BIRD fez prevalecer o seu próprio projeto político à custa do dinheiro nacional. Se somados à contrapartida nacional os juros e taxas adicionais sobre o custo do dinheiro que o BIRD toma no mercado financeiro internacional, fica evidente que os créditos concedidos pelo Banco implicam despesas não compatíveis com a pobreza do setor educacional brasileiro. `

É de se questionar, pois, a pertinência de créditos que levam a educação a gastar mais, no momento em que o próprio Banco sugere a diminuição dos gastos, mesmo que seja à custa da restrição da oferta de ensino para alguns segmentos sociais. Contraditoriamente, se o processo de cooperação não resultou satisfatório, o setor público brasileiro vem aceitando a sua continuidade no curso de mais de duas décadas. Uma das explicações é que a decisão sobre futuros acordos se faz no interior dos projetos em curso, mediante os estudos de pré-investimento. Estes constituem um dos chamados "itens financiáveis" dos projetos e devem detectar a viabilidade de futuros acordos com o Banco, para garantir a continuidade do processo de cooperação. Aliás, esse objetivo já era recomendado no primeiro documento político (BIRD, 1971), segundo o qual seria conveniente que o Banco financiasse programas, a longo prazo, por meio de projetos sucessivos, para as reformas qualitativas no

quadro institucional. A recomendação traz em si uma confiança exacerbada na ajuda internacional como se a mesma produzisse, automaticamente, efeitos positivos no quadro educacional.

Voltando ao aspecto ideológico da cooperação internacional, foi possível perceber, ao longo da análise aqui efetuada, algumas incoerências entre os enunciados e as propostas concretas. Tal é o caso do princípio de "educação para todos" convivendo harmonicamente com estratégias seletivas voltadas para a contenção do ciclo continuado de ensino. Da mesma forma, o princípio da neutralidade, postulado por Clausen (1981) para evitar interferências ideológicas nas relações entre o Banco e os usuários, é, em si mesmo, carregado de ideologia, desde que impõe a precedência da razão sistêmica sobre a vontade política local. Em lugar da anunciada interdependência, promove-se a subordinação do setor educacional à influência de organismos internacionais, seja por meio de condicionalidades políticas impostas na negociação dos acordos, seja pela indução à dependência por recursos externos e o consequente aumento da dívida pública.

Fica, pois, evidente que a cooperação do BIRD acarreta consequências técnicas, políticas e financeiras ao setor educacional. A intenção que conduziu o texto foi a de trazer ao debate a problemática que envolve essa cooperação a qual, pela própria condição de sigilo que a envolve, tem sido percebida como uma forma neutra e eficaz de parceria técnica e como meio de canalizar recursos financeiros para o setor educacional. Acreditamos, pois, que o estudo terá alcançado sua finalidade se contribuir para que a comunidade local, a partir da apropriação do conhecimento,

possa participar mais ativamente das decisões sobre a continuidade desse processo. Valendo lembrar que a cooperação técnica internacional pode ser desenvolvida por meio de diferentes formas e parcerias que não sejam os acordos comerciais na linha de cofinanciamento do Banco Mundial (FONSECA, 1998).

### *A Educação para Além do Capital*

Acreditamos que, em oposição à lógica do mercado e à ideologia neoliberal que rege as diretrizes escolares no nosso Estado, é preciso ensinar e aprender para além do funcionamento do capital. Tomamos então o livro “THE EDUCATION FOR BEYOND THE CAPITAL” de István Mészáros, fruto da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizada no dia 28 de julho de 2004, em Porto Alegre, para encaminhar nosso pensamento. Tal obra alerta que é essencial buscar a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como pilares de sustentação o individualismo, o lucro e a competição, para conceber a sociedade tendo como referência o ser humano; nesses termos o autor faz abordagem dialética, sobre o tema, e toma como referência teórica e política Marx, Lênin e Gramsci. Assim, propõe a construção de um pensamento educacional contra-hegemônico, que combata a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis, mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora. E ainda, retoma o pensamento de Gramsci, afirmando que é preciso resgatar o sentido estrutural da educação e sua relação com o trabalho, suas possibilidades criativas e emancipatórias. Reflete de forma contundente e crítica sobre os limites e equívocos das visões liberais e utópico-liberais de educação.

Afirma, ainda, que sem ruptura com o sistema do capital não podemos sonhar com profundas transformações no sistema educacional, pois numa sociedade organizada sob a égide do capitalismo, o sistema educacional assume a função de promover a internalização dos conhecimentos, valores e cultura que permitem a

reprodução da ordem sociometabólica do capital. O tema é ainda discutido sob duas perspectivas: uma representada por Adam Smith e John Locke que naturalizam a sociedade capitalista e o aspecto dual da educação; a outra tem como representantes o socialista utópico Robert Owen e o reformista Edward Bernstein. De acordo com a visão do autor, as duas perspectivas apresentam o caráter moralizante da educação diante da estrutura social do capitalismo (MÉSZÁROS; ARIOSI, 2006).

Particularmente, a sociedade brasileira, por intermédio dos meios de telecomunicações, de tempos em tempos tem sido bombardeada pela notícia de que a economia do país está crescendo e que a formação de mão de obra para sustentar este crescimento não está sendo produzida no mesmo ritmo pelas universidades do país. A ideia acima destacada tem sido questionada por vários pensadores brasileiros, alguns concordam outros não. Para os que concordam de fato a formação de mão de obra é a principal tarefa da universidade brasileira, para os que discordam, a universidade tem de produzir conhecimento, fazer pesquisas, ir além da necessidade do mercado, como nos ensina o mestre húngaro:

(...) Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples fato os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas é admitido alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da

reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manterem-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. É-se autorizado a ajustar as formas por meio das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se devem conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral (MÉSZÁROS, 2005, p.25 )

É possível indagar se a escola pública básica está preparando os futuros trabalhadores com os requisitos adequados ao mercado de trabalho. Frigotto (2011, p.7) questiona, por meio de uma sinopse, se de fato a educação tem como principal finalidade a formação de mão de obra para o mercado, assim como questiona a quem interessa este tipo de pensamento. Afirma o autor:

(...) Esta visão mercantilista se acentua especialmente a partir do projeto educacional ao longo da ditadura civil-militar na década de 1960. Não por acaso incorporou-se no discurso educacional a ideologia do capital humano. Cria-se na sociedade um imaginário de que a escola pública básica não é um direito social, mas um espaço onde, especialmente os filhos da classe trabalhadora, vão desenvolver na escola um “capital” que será moeda de troca no mercado. Este ideário se maximiza num contexto de hiperindividualismo sob a doutrina neoliberal, agora com novas roupagens de pedagogia das competências que prepara para a empregabilidade e empreendedorismo.

Tal pensamento abre a possibilidade de questionarmos onde de fato está a causa dos descaminhos da educação pública básica. Seguindo as análises de pesquisadores dentro da tradição do pensamento social crítico brasileiro, concordamos com o denominado “apagão educacional”, em que as noções de

competência, individualismo, competição estão postas em funcionamento no chão da sala de aula. Sobre isso, Rocha (2004, p.54) indo no sentido contrário ao raciocínio anterior afirma que:

(...) Se não há dúvida de que não tem a Economia o poder de quantificar o valor da vida ou do sofrimento humano, não cabendo igualmente a ela identificar todas as consequências negativas geradas pela ignorância (seja para um indivíduo, seja para um país), acreditamos, todavia, que talvez ela possa indicar caminhos para esclarecer quais as consequências econômicas de investimentos em recursos humanos, ou de sua ausência, incluindo a influência do nível educacional da população de um país sobre seu crescimento econômico, bem como quais os requisitos necessários para que o crescimento econômico resulte no desenvolvimento humano, elementos esses que, em princípio, podem servir de subsídio à melhoria da base material da vida humana.

Em seu trabalho o autor ainda destaca: “O conceito do desenvolvimento humano destaca os fins do desenvolvimento e do progresso, em vez dos meios. O desenvolvimento humano engloba tanto o processo de alargamento das escolhas pessoais quanto o nível de bem-estar alcançado. O objetivo do desenvolvimento deve ser a criação de um ambiente propício para as pessoas terem uma vida longa, saudável e criativa. Apesar de parecer uma verdade pura e simples, tal premissa é esquecida quando se leva em conta apenas a acumulação de bens e riqueza” (PNUD Brasil, 1998).

Segundo Sen (2004), a educação é um bem misto, com ganhos diretos dos indivíduos educados e possibilidade de aumentar o progresso econômico: “A rápida disseminação da alfabetização na história dos países hoje ricos (no Ocidente, no Japão e no restante da Ásia) baseou-se no baixo custo da educação pública

combinado a seus benefícios compartilhados”. Os que recomendam o livre mercado para a educação básica, pretensos seguidores de Adam Smith, deveriam atentar para o que este escreveu a respeito: “Com um gasto irrisório o governo pode facilitar, pode incentivar e pode até mesmo impor a quase todo o povo a necessidade de adquirir as partes mais essenciais da educação.” Ainda segundo Sen, no Japão o desenvolvimento econômico foi favorecido pelo desenvolvimento dos recursos humanos. Todo o Milagre do Leste Asiático baseou-se no desenvolvimento de recursos humanos e em investimentos públicos na área da educação básica. Essa abordagem contrária e na verdade abala a crença tão dominante em muitos círculos políticos de que o “desenvolvimento humano” (como frequentemente é chamado o processo de expansão da educação, dos serviços de saúde e de outras condições da vida humana) é realmente um tipo de luxo que apenas os países ricos podem ter.

Essa forma de pensar e refletir sobre educação e economia de um país nos faz pensar em como está o Brasil. Analisando-se os primeiros séculos de ocupação portuguesa no Brasil, considerando, os aspectos históricos e políticos, percebem-se sinais do como se dava a distribuição das funções em uma sociedade colonial e posteriormente imperial. Por influência dos portugueses, no período compreendido entre os séculos XVII, XVIII e XIX, a nobreza e a classe média dos brasileiros não realizaram trabalhos braçais, pois, para a elite portuguesa tais trabalhos deveriam ser realizados pelos escravos. Para estes cabia a educação que era realizada nas residências dos senhorios e, enquanto os homens eram formados para os ofícios da contabilidade e por consequência do comércio interno e externo, as mulheres

aprendiam os ofícios da casa: cozinhar, costurar e em seguida contrair matrimônio. Mesmo após a Proclamação da Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889, o que se conclui é que o trabalho nunca foi valorizado no Brasil. A abordagem histórica e política acima destacada reforça o pensamento do educador Frigotto (2011, p. 7):

Com efeito, a classe dominante brasileira, de estigma escravocrata, afeita à cópia e historicamente associada de forma subordinada aos centros do capitalismo mundial, não completou entre nós o que a revolução burguesa fez e ainda faz nestes centros. A síntese disso é de que desde o império até hoje os balanços sobre a educação levam à mesma conclusão: a educação para a classe dominante brasileira é matéria de segunda categoria.

As primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas especialmente pelas ideias de uma parcela expressiva da intelectualidade brasileira que defendia a necessidade pungente e febril de um país moderno, industrial, tendo como referência os países europeus e os Estados Unidos (GEBRIM, 2007). Nessa atmosfera, a educação passou a ser vista, por muitos intelectuais da época, como um instrumento de superação do atraso da sociedade brasileira, caracterizada pela predominância de interesses oligárquicos e a ausência de uma “identidade nacional”, ponto de afirmação de uma realidade nacional, fincada em bases modernas. Nas palavras de Herschmann e Pereira (1994, p. 33),

Na busca de respostas para a construção do ideário de um Brasil “moderno”, colocava-se com ênfase pouco vista em outros momentos a questão: “que país é este?”. Médicos,

educadores, engenheiros, literatos, enfim, todos os intelectuais discutiam apaixonadamente o tema cultural/nacional(...).

Ao pensar a educação como um instrumento vital para o desenvolvimento do país, era preciso alterar de maneira significativa os processos pedagógicos, daí a necessidade de aplicar novos métodos de ensino, nova organização escolar; enfim nova mentalidade deveria compor as práticas escolares. Para tanto, corações e mentes dos educadores brasileiros teriam de ser atraídos pela promessa de modernidade e democracia. E, assim, os “escolanovistas” criariam a expectativa de uma formação docente balizada por parâmetros de cientificidade e modernidade. Mas, se por um lado, as reformas educacionais que foram implementadas nas décadas de 1920 e 1930 representavam a marca inaugural de uma “nova” proposta pedagógica, por outro, livros, “coleções” e periódicos que começariam a circular nesse período desempenharam um papel fundamental para sua propagação: funcionariam como dispositivo estratégico na formação de professores.

Se a divulgação da pedagogia da escola nova para o professorado era o objetivo a ser atingido, a estratégia adotada pelos educadores renovadores pretendia assegurar que o impresso editado funcionasse como um dispositivo de conformação de novas práticas pedagógicas, fornecendo o sustentáculo teórico para os professores. A estratégia delineada pelos reformadores consistia em coordenar, organizar e subsidiar uma nova cultura pedagógica. A moderna tendência pedagógica, que se intitulava científica, não media esforços para atingir o professorado. Com foco na prática docente, a “escola nova” propõe a “prática inventiva”, fundamentada num

repertório científico de informações e referenciais críticos. Na difusão desses saberes pedagógicos, as publicações desempenharam um papel de destaque como dispositivo de circulação, de penetração e de regulação do discurso e da prática pedagógica dos docentes. Os educadores comprometidos com o ideal escolanovista organizavam os saberes e as práticas pedagógicas dos professores, tendo os livros como o dispositivo, o instrumento estratégico na conformação de uma pedagogia que pretendia ser científica: a pedagogia nova (GEBRIM, 2007).

Tais fatos somente comprovam o que afirmam alguns historiadores brasileiros, sobre a sociedade brasileira da primeira metade do século XX, ou seja, a classe dominante brasileira apresentava três problemas fundamentais: era afeita à cópia e à imitação e não ao investimento na ciência e tecnologias próprias; o endividamento com dependência externa e, a assimetria descomunal entre os ganhos do capital e os salários dos trabalhadores. Costa Lima (1981) apresenta algumas reflexões sobre os intelectuais e sobre o sistema intelectual no Brasil, muito importantes para compreender a situação do pensamento brasileiro na transição do século XIX para o século XX que, embora esteja sob a perspectiva de um crítico literário, tais reflexões nos parecem relevantes por contribuir para a compreensão do ambiente intelectual e do quadro social da época. Segundo o autor, o sistema intelectual no Brasil sofreu marcas em seu processo histórico que o condicionou a certos maus hábitos, os quais perduraram durante muito tempo. O mesmo autor nos esclarece:

(...) Ora, sendo a imprensa local proibida durante a colônia [...] inexistindo uma massa de leitores que levasse os escritores a modificar os padrões europeus, obviamente não se poderia falar então em sistema intelectual. Isso significa dizer que, quando este se forma, já o esperam certas marcas, que só teriam sido modificadas caso as condições sociais determinantes se tornassem outras. Isto, entretanto não se deu. (LIMA, 1981, p.6).

A questão dos intelectuais, segundo a visão do autor, pode ser posta sinteticamente da seguinte maneira. Inicialmente, desde a Colônia, o intelectual foi entre nós aceito não enquanto produtor de ideias as quais, em tese, seriam o produto da reflexão sobre a sua própria realidade social, mas ao contrário disso, foi aceito enquanto reproduzidor de ideias e ideologias vindas do estrangeiro, caracterizando-se enquanto um “... especialista no verbo fácil, na palavra comovente” (LIMA, 1981, p.8). Sua excelência intelectual e relevância social eram medidas, portanto, em razão de sua atualização às tendências estrangeiras em voga. Schwartz (1987, p. 38-39) refere-se a esse fenômeno como o caráter imitativo da cultura brasileira: “Em síntese, desde o século passado existe entre as pessoas educadas do Brasil, o que é uma categoria social mais do que um elogio, o sentimento de viverem entre instituições e ideias que são copiadas do estrangeiro e não refletem a realidade local”.

Com a Independência, o intelectual brasileiro tinha na tribuna e no púlpito seu veículo por excelência, e destaca-se como orador, “... empenha-se nas campanhas nacionais e assim ganha o beneplácito imperial, que favorece [...] sua futura servidão burocrática”. Além disso, “a forma escrita da literatura fazia-se a sucursal de uma circulação preponderantemente oral” (LIMA, 1981, p.7). Tal representação da

intelectualidade dista em muito do conceito de intelectual orgânico tal como Gramsci aponta. Ao estudar a ação e o pensamento de intelectuais ligados ao sul agrário da Itália, registra que:

(...) Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real. (GRAMSCI, 1975, p. 1502)

Tal modo de que, em oposição à intelectualidade fossilizada pela consciência anestesiada, Gramsci funda o conceito de intelectual orgânico, ou seja, “são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade.” (SEMERARO, 2006, p.378). Assim sendo, tal intelectual está essencial e organicamente ligado a lutas de seu povo, seus modos de inscrição cultural, suas formas de combate e de apropriação da realidade. “Todos são intelectuais (...). Porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (Gramsci, 2001, p. 1.516). Com isso, o teórico italiano convoca todo trabalhador, até aquele inserido em tarefas consideradas puramente braçais, a considerar-se um ser reflexivo, com capacidade crítica e com recursos próprios para o fazer cultural e do

pensamento. Não considera as habilidades intelectivas apenas como propriedade de alguns, poucos e de grupos, mas como particularidade constitutiva em todo homem. É justamente esta a concepção teórico-crítica que nos falta ao longo da história da formação da intelectualidade brasileira.

Posteriormente, com a República e a difusão mais intensa de um discurso nacionalista no Brasil, a tendência ao elogio, à grandiloquência, à “palavra comovente” e ao “verbo fácil” se configurou em nosso sistema intelectual e se concretizou em nossa historiografia (SOARES, 2007). Com base no fato histórico do Brasil de que o trabalho não é valorizado, o que temos é que muitos jovens qualificados deixam o país, em busca de trabalho no exterior, mesmo simples, mas que os remunere melhor, ao mesmo tempo, temos que os que ficam, os estudantes das escolas públicas, são submetidos à educação mutilada em todas as dimensões e os professores que nela trabalham, humilhados com salários pífios que os leva a fazer três turnos de trabalho, quase sempre em três escolas diferentes e, ainda temos os jovens que abandonam a escola ainda no ensino fundamental ficando à margem da sociedade. É o que temos, educação básica demarcada pela demagogia unidimensional de ensinar o que serve ao mercado, marcada, ou seja, para atender aos interesses do mercado, nas palavras de Frigotto (2011):

(...) Não é razoável culpar os milhões de jovens e seus professores da escola pública por este descalabro dentro das condições de vida e trabalho que a sociedade brasileira lhes oferece. Então, não é cínico ver que quem cobra providência para superar o “apagão educacional” é quem historicamente o produz e impede as soluções reais? (FRIGOTTO, 2011, p. 7).

Mészáros (2005) também discorda da abordagem de que a universidade deve centrar seus esforços predominantemente na formação de mão de obra para atender ao mercado. Segundo o autor, a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, “a educação não é uma mercadoria”, a educação não é um negócio, é criação. “Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos” (op. cit., p.79).

O autor sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e estudantes trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois o que as classes dominantes impõem é uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Para romper com a lógica dominante do mercado, o autor afirma ser necessária uma proposta pedagógica libertadora, que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e usa a palavra como arma para transformar a realidade. Este caminho levará à construção da ruptura com a lógica do capital. No novo modelo, a educação terá o papel de protagonista na construção deste novo mundo e terá como principal referência o ser humano e, ainda, que a reforma educacional só será possível com a transformação do quadro social.

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados.

Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples fato os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. (MÉSZÁROS, 2005, p.25)

Essa lógica exclui, com finalidade categórica, a possibilidade de legitimar o concurso entre as forças hegemônicas fundamentais rivais de uma dada ordem sociais como alternativas viáveis umas das outras, quer no campo da produção material quer no domínio cultural/educacional. Naturalmente, o mesmo vale para a alternativa hegemônica fundamental entre capital e trabalho. Não surpreendentemente, portanto, até as mais nobres utopias educacionais, formuladas no passado a partir do ponto de vista do capital, tiveram de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como um modo de reprodução social metabólica.

Vista nessa perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. A escola é vista como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e como possibilidade de ascensão social, o que é reforçado pela visão produtivista de educação, para a qual esta instituição é tida

como um modo privilegiado de melhoria do “capital humano” (FRIGOTTO, 1994), reforçando a lógica de expropriação do capitalismo. A pessoa que tem maior escolaridade poderá obter um emprego melhor e ter uma renda mensal maior, podendo, dessa forma, melhorar a sua condição econômica. Esse discurso tem sido comum entre pais, professores e na mídia. Incentiva os alunos a estudar cada vez mais, para uma vida melhor, do ponto de vista financeiro. A fala a seguir, retirada de um jornal ilustra esta ideia: “É através do trabalho que o homem, além de obter o seu sustento, cresce, progride e avança” (fala de um operário metalúrgico) (PENTEADO et al., 2011).

Os últimos vinte e cinco anos são partes de um conceito de “tempo curto” ou conjuntura, mas não podemos deixar de lançar sobre esse período um olhar de investigação e esperanças, uma boa inspiração para a consideração da educação, pois nesses anos o movimento da sociedade civil brasileira fez muito mais do que se pode atribuir genericamente. Nos últimos vinte e cinco anos, manifestaram-se outros sujeitos coletivos na sociedade civil brasileira, na recuperação do conceito de “sociedade civil” a partir da significação posta em Gramsci (1982), e a escola que quiser ser humanizada e humanizadora, tem que enxertar nesta marcha histórica o seu projeto pedagógico. Num país que nunca respeitou as crianças, há retratos da infância abandonada por toda nossa história, desde os “meninos-língua”, passando pelos “Meninos de Engenho”, pelos “Capitães da Areia”, os “Pixotes”, os trombadinhas, os pivetes, os “Zé pequenos” das Candelárias ou das “cidades de Deus”, buscamos produzir uma nova identidade com a produção do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco jurídico da defesa da condição de cuidado ao adolescente e à criança, embora talvez levemos mais algumas décadas para praticá-la e

socializá-la organicamente. (NUNES & FEITOSA, 2008, p. 88)

Segundo Domingues (2012), escola de qualidade para todos, que respeita o indivíduo com suas diferenças e limitações que trata o jovem como agente de sua própria aprendizagem, parece uma utopia. Porém, uma revolução no sistema de ensino é capaz de proporcionar a escola sonhada por todos, que rompe todos os princípios da escola tradicional e apresenta uma nova concepção de educação, uma educação com o princípio de que não é possível ensinar a todos como se fosse um só, libertando-se das classes, dos manuais e testes de aprendizagem.

Acreditamos que as escolas democráticas conseguem realizar essa façanha de revolucionar a educação. Para tanto, os professores assumem o papel de participantes e não do centro das atenções, orientam o processo de aprendizagem, organizam atividades com os estudantes com o objetivo de desenvolver estruturas cognitivas num “aprender fazendo” e no “aprender a aprender”, ajudam a resolver problemas, estimulam as crianças e confiam em suas potencialidades. Consideram o estudante como agente de sua aprendizagem, proporcionando atividades de exploração e de pesquisa, num processo significativo. Valorizam-se as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar, estimulando a procura de solução de problemas, trabalhando conceitos, reelaborando-os, aumentando sua autoconfiança e ascendendo a níveis elevados de autonomia. Os estudantes são estimulados a exercê-la durante todo processo ensino- aprendizagem, pois elaboram seus currículos e aprendem a

conduzir o tempo de trabalho, vivem a autonomia, sendo assim aprendem a ser autônomos.

A democracia permeia todos os princípios da educação liberal, a comunidade escolar como um todo decide e compartilha todos os problemas e progressos da instituição, e os estudantes como protagonistas dessa instituição aprendem todo o conteúdo previsto nos parâmetros que regem a educação no país, e principalmente os princípios democráticos, contribuindo para a democratização de toda a sociedade. A escola democrática atende a esses princípios para a aprendizagem individual, valorizando a maneira que cada um tem de construir sua aprendizagem. “(...) uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a ‘dominá-los’ a todo custo” (MANTOAN, 2003, p.30). O autor ainda afirma que as escolas inclusivas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns estudantes, sem estabelecer regras específicas sem planejar, para aprender, para avaliar. Mesmo com tantos profissionais da educação pensando na revisão da educação, a qual desenvolve as habilidades e competências dos estudantes, temos de enfrentar o fato de que, segundo Mészáros (2005), o capital é irreformável pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível. Sendo o atual sistema econômico tão rígido, alerta sobre a necessidade de romper com a lógica do capital, se quisermos criar uma alternativa educacional diferente.

Consequentemente, quanto aos seus parâmetros estruturais fundamentais o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos marginais sejam não só compatíveis mas também benéficos, e realmente necessários, para ele importando a sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto-servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, pag. 28).

Indagamos: por que a proposta de ruptura com a atual lógica do capital se faz necessária? A epígrafe retirada de José Martí “*Os remédios não podem ser só formais; eles devem ser essenciais*” apresenta um indicativo sobre os muitos fracassos colhidos até os atuais dias, com as reformas educacionais propostas dentro do atual sistema capitalista, em sua maioria, reformas que acabaram sedimentando as diferenças sociais, reformas mais excludentes do que reformas transformadoras e emancipatórias.

Por outro lado, e, contraditoriamente, observamos que, durante a década de 1990, houve um considerável aumento dos anos de escolarização do povo brasileiro, o número de analfabetos diminuiu, e, contudo, o nível de desemprego aumentou. Porchmann (2004), ao relacionar trabalho e educação, argumenta que a “deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade”. Há, ainda, uma tentativa

crescente de incorporação dos métodos de gerenciamento das empresas capitalistas na gestão do espaço escolar, aplicando na escola, por exemplo, a “gerência de qualidade total” que corrobora o atrelamento da escola ao sistema capitalista, perspectiva em voga na década de 1990, mas que persiste até os dias atuais (PENTEADO et al., 2011).

Saviani (2008) destaca a concepção produtivista que se tornou dominante e hegemônica na atualidade, tendo seu início na década de 60. A causa desse processo foi a formação do professor subordinada à produtividade social para responder a demandas do mercado de trabalho. Isso se combinou com um paradigma avaliatório a se repetir ano a ano, deixando o professor sem possibilidades de refletir crítica e emancipatoriamente sobre o projeto político-pedagógico de sua escola, sobre os conteúdos e processo de aprendizagem de seus educandos; o professor tornou-se, assim, um mero reproduzidor do conhecimento raso e superficial que os programas oficiais definem como importantes e fundamentais. O que julgamos ficar em pendência nesse processo histórico é o direito do professor a mudanças, críticas e transformações, posto que não há espaço político para discussão de diretrizes, criação de projetos emancipatórios que sejam diferentes dos PCNs e das avaliações impostas verticalmente que tanto colocam freio na ousadia e na crítica dos sujeitos inseridos na comunidade escolar. As escolas, aos poucos, vão emudecendo e interrompendo a interlocução entre si e com a comunidade, reproduzindo apenas o *status quo* das diretrizes oficiais e tornando-se local onde “amigos da escola” se reúnem ao modo de

uma caricatura pobre e sem cor, onde postos de vacinação são implementados rotineiramente.

Assim, nos últimos cento e cinquenta anos, a educação no Brasil forneceu conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente.

Mészáros (2005, p. 43) afirma que:

As determinações abrangentes do capital afetam profundamente cada domínio singular com algum peso na educação, e de forma alguma apenas as instituições educacionais formais. Estas últimas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Elas não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais abrangentes da sociedade como um todo.

De acordo com Penteadó et al. (2011), de fato, esperamos que a educação possa melhorar a condição financeira das pessoas; Paro (1999) afirma que essas informações podem ser um discurso ideológico para que as pessoas acreditem que sua posição social é devido à falta de escolaridade e não às próprias injustiças e perversidades do sistema. Assim, atribui-se ao indivíduo a culpabilização pelo seu estado de classe desprivilegiada e pelo seu fracasso. Ou seja, reforça-se o ideário falacioso de que existe vaga para todos na escola e se as pessoas ingressarem nesta escola e fizerem um grande esforço individual conseguirão romper com as

desigualdades sociais. Entretanto, a escola deve estar preparada não para formar o homem para o mercado de trabalho, mas deve se voltar para a formação de um homem crítico e consciente de suas ações, enquanto cidadão político que luta por uma sociedade mais igualitária e faz valer os seus direitos. Num sentido mais amplo, esta instituição precisa ter como objetivo primeiro a apropriação do conhecimento pelo sujeito, formando cidadãos políticos, que sejam capazes de participar ativamente da transformação social.

Isso não quer dizer que a escola não deva contribuir para formar para o trabalho. Porém, não para o trabalho alienado. A escola precisa oferecer aos alunos o conhecimento sistematizado para que estes possam interagir no mundo do trabalho, compreendendo as relações de poder e de opressão que se tecem, de forma a atuarem futuramente como agentes de transformação e não apenas como sujeitos passivos que se deixam sobrepujar pelo sistema. Esta concepção é distinta da teoria do capital humano, não se tratando de formar mão de obra para o “mercado de trabalho”, mas formar o cidadão/trabalhador para que tenha possibilidades de sobrevivência num sistema perverso que visa à acumulação de capital na mão de poucos. Nas palavras de Kuenzer (2003, p. 44):

[...] a posse dos conhecimentos que permitem a compreensão e a inserção no mundo do trabalho é direito dos trabalhadores, por ser estratégica para sua sobrevivência, mas principalmente para a construção de seu objetivo político enquanto classe comprometida com a transformação das relações de dominação entre capital e trabalho.

Sustentamos que politicamente muitos educadores precisam discutir, refletir e produzir indagações sobre a educação, tornando-se e construindo-se participantes ativos e críticos do processo de criação, gestão e implantação de qualquer política educacional. A escola não contribuirá para a tão almejada transformação social se não houver o convencimento de que esta instituição não deve estar atrelada ao modelo econômico vigente, mas sim, trabalhar numa perspectiva contra-hegemônica que busque superar esta concepção produtivista de educação. É necessário, então, ressignificar as práticas pedagógicas, pensando em situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos educadores e alunos cogitarem as alterações necessárias para a edificação de uma sociedade na qual o sistema não oprima mais os sujeitos. É necessário reconhecer que o que se quer ao atrelar a educação ao trabalho é a formação do trabalhador alienado, submisso, que se deixe dominar facilmente, sem resistência e sem luta. Precisamos almejar uma educação que emancipe, liberte e que trabalhe em prol da formação do ser político. Ou seja, apenas desse modo teremos uma prática política, ética e estética sustentando os fazeres e saberes de sujeitos capazes de mobilizar o conhecimento sistematizado para transformar a realidade.

E aqui sinalizamos a importância dos trabalhos de Nunes (2006) e Nunes e Romão (2013) para a formação e circulação do conceito de Escola de Direito, a qual está em construção a partir de uma conjuntura política de lutas de trabalhadores da educação, intelectuais orgânicos e representantes de movimentos sociais. A busca pelo desenvolvimento humano e a luta por cidadania alimentam a pauta de

reivindicações que tiveram eco no Conselho Nacional de Educação. Nessa instância política, as diretrizes nacionais de educação passaram a apontar o direito à escola como primordial para a construção da cidadania. Direito à aprendizagem, direito ao saber compartilhado, direito à liberdade de expressão no âmbito das escolas, direito à construção de mecanismos de reconhecimento de um processo histórico em que a sala de aula existe para a permanência e aprendizado dos educandos. A pauta política levantada pelos novos atores sociais instala o direito no centro de seu movimento, marcando como as leis podem alavancar e reconhecer a voz daqueles que historicamente foram esquecidos pelas políticas públicas de educação.

Desenvolver diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios a partir da consideração da ação de resistência e de afirmação de novas culturas e valores presentes na sociedade brasileira atual, com o reconhecimento de uma marcha de cidadãos e cidadãs em busca de seus direitos e identidades, acentuadas nas décadas recentes, torna-se a premissa ou determinação fundante de nossa atuação. E, tal reconhecimento, desencadeia a intenção política de formar agentes públicos e sociais, educadores e professores do sistema público de educação, gestores e especialistas de políticas públicas numa concepção política e educacional de viés emancipatório, participativo, democrático e popular, buscando superar a tradição autoritária que todos herdamos e constituir bases e dispositivos de valoração de novas formas de convivência, solidariedade, costumes e práticas em vista da humanização, liberdade e igualdade social. (NUNES; ROMÃO, 2013, p.144)

A ruptura de modelos autoritários na política e no campo das reflexões acerca da educação foi acontecendo aos poucos no país, em um desenho da superação dessa tradição histórica de leis educacionais sancionadas ao gosto de autoridades que não tinham nenhuma ou pouca relação com a escola. Nasceram lentamente com a

polifonia de vozes dentro da própria escola, das universidades e dos movimentos sociais reivindicatórios em diferentes instâncias. É possível inferir que, nos anos 90 e na primeira década deste século, os brasileiros - dentro e fora da escola - começaram a contornar suas reivindicações com maior destreza, visto que a representação de quadros se consolidou. Intelectuais orgânicos como Nunes e Romão (2013, p. 145) foram agentes de singular importância para esse processo.

Para que isso se concretize temos recorrido a uma máxima de Sartre, o conhecido filósofo existencialista francês, que afirma que, primeiramente é preciso “conhecer o que fizeram de nós”, na feliz expressão de Jean-Paul Sartre. Conhecer as matrizes políticas, administrativas, pedagógicas e institucionais que engendraram a educação e a escola no Brasil, desde a matriz disciplinar proselitista jesuíta, a educação positivista, a escola do trabalho do nacional-desenvolvimentismo, a concepção tecnicista e assistencialista compensatória das reformas dos anos 1970 e o legado privatista decorrente do marco da LDBEN neoliberal de 1996 é um primeiro passo. É preciso superar esse entulho administrativo e jurídico, pedagógico e organizacional, alheio e predominantemente excludente, que é ainda o plasma de nossa cultura escolar e a medula de nossa pedagogia encarnada, predominantemente excludente, mensurativa, meritocrática e classificatória.

### ***A Escola de Direitos***

Muitos movimentos se articularam em prol da legislação e efetivação de direitos, a educação do campo foi um deles. A forte presença de intelectuais comprometidos com os saberes e a cultura dos educandos em seus contextos de práxis levou à discussão de modos de garantir o direito à educação de quilombolas, sem-terra e índios. Tal movimento deixou de ser um borrão no papel e passou a tramitar em leis e medidas efetivas de implantação de escolas com um projeto político-pedagógico específico com outro *currículum*, outras formas de avaliação e outros modos de aprender e ensinar. Ainda no campo da escola, a quebra de estigmas foi sendo construída de modo a tornar mais concreta a defesa do direito à educação de portadores de necessidades especiais, inventando uma inclusão que não significasse abandono ou segregação. No campo de direitos, a escola passou a ser palco de atores sociais novos com voz a denunciar o anacronismo deixado pelos anos de ditadura militar e pelas políticas públicas educacionais do alto para baixo. Sinalizada estava uma nova autora. Isso não foi conferido de graça, teve o seu preço pago pela luta histórica de movimentos sociais.

Assumimos a concepção histórica e política que considera a educação uma prática social condicionada, em última instância, pelas relações econômicas e políticas dominantes. Nessa consideração logramos identificar a luta histórica dos movimentos sociais e das organizações políticas dos trabalhadores brasileiros, notadamente no transcorrer do século XX, pela conquista de um sistema público de educação escolar, universal, democrático e de qualidade social.

Dentro desse cenário, fortaleceu-se a discussão sobre a educação básica em nosso país, a necessidade de criar um ambiente escolar e uma proposta pedagógica capazes de acolher crianças cada vez menores, oferecendo a elas um espaço de direito, para o seu desenvolvimento. Educação básica de direito é, nesses termos, “uma realidade nova em nosso país. Trata-se de um novo conceito: compreender uma etapa fundamental da organização escolar nacional sustentada sobre o direito do acesso à escola e à aprendizagem, à apropriação dos conhecimentos e da cultura humana, à formação plena e integral de sua identidade com qualidade humana e institucional.” (NUNES; ROMAO, op. cit., p.147).

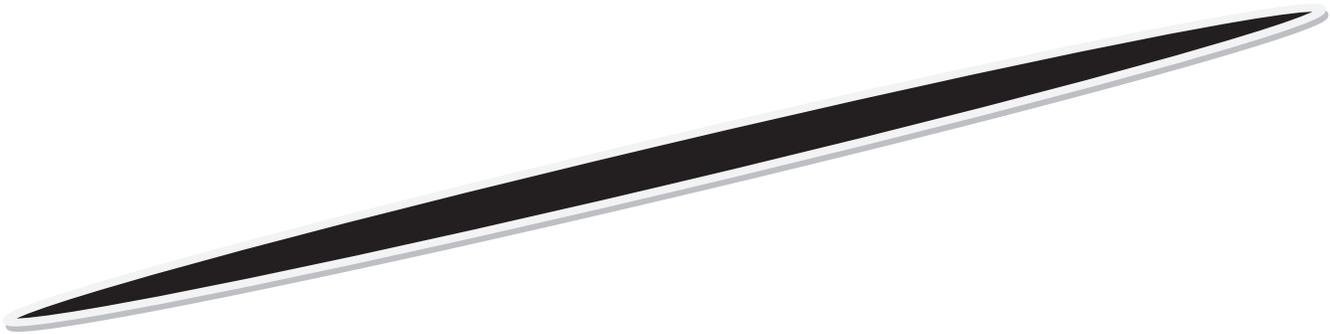
Urge pensar o chão da escola em consonância com lutas históricas que vêm ganhando corpo não apenas dentro dela. A Lei Maria da Penha colocou as mulheres em condição de exigir o fim da violência física sofrida por décadas, instituindo assim outro modo de elas se relacionarem com o parceiro. Os movimentos sociais de luta por terra no campo e por moradia na cidade também ganham força empurrando o campo da cidadania para dentro de limites onde ela sempre foi negada. As comunidades da periferia das cidades brasileiras começam a articular-se também em associações de bairro, de modo a exigir que o poder público cumpra o rol de serviços garantidos pela Constituição, modificando a plataforma de ações e luta.

Trata-se de pensar uma escola e uma educação pautada nos novos direitos sociais emergentes dos anos e décadas recentes, de uma escola como aquisição da plena condição humana e não uma proposta de educação e de escola restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de quadros técnicos ou de mão de obra barata e disponível para o mercado. Educar é produzir o homem para a vida, para a ação

subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e a plena cidadania. A coragem de reconhecer e adotar novos marcos regulatórios, emancipatórios e proclamadores de novos direitos sociais, reconhecer igualmente a centralidade da escola na formação dos professores e propor a superação das tradições pedagógicas anacrônicas, tecnicistas e neoliberais, sincreticamente vivas, pode ser o novo começo de toda uma militância libertadora, solidária, promotora da autonomia e da justiça social (NUNES; ROMAO, op. cit., p.150).

*A escola de direitos* surge com o apoio de forças sociais e de intelectuais orgânicos, porque não é possível mais adiar o que é essencialmente de direito a todo educando e cidadão. O que se abre são novas baforadas de um tempo outro, em que a escola possa não apenas acolher os que dela precisam, mas possa fazer jus ao trabalho efetivo de construção da cidadania. Essa é a nossa esperança ardente.

*CONSIDERAÇÕES FINAIS*



Ao longo do nosso percurso, buscamos refletir sobre as matrizes históricas da escola brasileira, relacionando como as diretrizes políticas oficiais e os dados da conjuntura econômica definiram modos de conceber os atos de ensinar e aprender. Julgamos ser necessária tal discussão, posto que a escola brasileira assenta-se em leis e direcionamentos que foram desenhando, cada um a seu modo, um imaginário de controle sobre os agentes do processo educacional. Ora pela vida da religião, ora pelo modelo positivista, ora pelo viés militar, o que nos parece garantir um fio de continuidades é a maneira de implantar as políticas oficiais sempre de modo autoritário e sem uma perspectiva de diálogo com pesquisadores, educadores e educandos.

Retomamos tal historicidade para chegar ao tema do nosso estudo, a escola neoliberal. Anotamos, ao longo dos nossos capítulos, que tal escola é marcada pelo alinhamento à lógica do neoliberalismo, mantendo-se comprometida com a formação técnica para o mercado, com as avaliações constantes, com o material didático raso e com um forte apelo à tecnologia em sala de aula. Estudamos a implantação do projeto neoliberal no Estado de São Paulo e, para compreendê-lo, buscamos as suas origens e filiações à reforma espanhola. Nesse momento, sinalizamos pontos de aproximação entre os governos brasileiro e espanhol no tocante a diretrizes comuns, ou na forma de legislação ou de planos oficiais.

Também destacamos os problemas atuais no cenário educacional brasileiro, regido pela lógica do capital neoliberal. Afirmamos nossa posição contrária a este estado, visto que a consideramos uma escola fruto de uma inclusão precária, sombria

no que poderia ser o estabelecimento de redes do conhecimento, triste na prática da criatividade, da emancipação e da liberdade. Sabemos que a escola popularizou-se e que os professores foram convocados à formação continuada, mas questionamos a qualidade desse acesso e dessa formação. A “escola parabólica” com computador e máquinas de comunicar não nos parece local de reflexão e emancipação, mas sim um espaço de operações repetitórias, que ensina operações matemáticas e regras formais de língua portuguesa para formar técnicos capazes apenas de arrumar emprego. “A tecnificação torna, extremamente, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas” (ADORNO, 1951, p.33).

Em consonância com o autor, alertamos o perigo do abandono da ponderação e do exercício crítico, de uma política do esclarecimento nos termos do que ele propõe a respeito da emancipação. As políticas públicas de educação, como vimos anteriormente, apresentam um histórico de silenciamento das lutas sociais e a exclusão de direitos essenciais à grande parte dos brasileiros. O risco de não se pensar politicamente é o silenciamento de toda e qualquer possibilidade de transformação social, como nos lembra o mestre Goergen (2001):

(...) Compete à educação, então, conduzir as jovens gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como o fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Mas não é só. É preciso que a educação ajude a formar as competências para que os

jovens saibam participar ativamente desse seu processo de formação. (...) é preciso deixar claro que a formação ética das novas gerações não pode ser atribuída tão somente à escola. A educação formal é apenas uma das faces do processo educativo que abrange a vida como um todo em seus diferentes momentos e circunstâncias” (GOERGEN, 2001, p.80/81).

Vimos, nas últimas décadas, um dilema que acena para o seguinte impasse: de um lado, a escola neoliberal fundada pela política de achatamento das práticas pedagógicas emancipadoras, vinculada a mecanismos de controle e avaliação cada vez maiores e a medidores de produção que forçam o professor a reproduzir apenas o conteúdo de cartilhas e de programas oficiais. Em oposição a isso, vemos crescente e crescendo o nascimento e a construção da escola de direito, comprometida com o fazer reflexivo que, ao unir a teoria e a práxis, produz uma ruptura em relação ao receituário da escola neoliberal. Quando falamos em direito, estamos postulando um espaço político, de esclarecimento e liberdade, de cultivo de outras relações com o saber em que o universo do educando seja valorizado, em que o professor possa expressar sua posição diante dos conteúdos, em que o *curriculum* tome como prioritária a formação de sujeitos históricos, críticos e libertos para a criação artística, para o exercício da cidadania em sua plenitude.

Com os pensadores da teoria crítica e com os intelectuais orgânicos que citamos ao longo de nossa pesquisa, apostamos na educação fundamentada na reflexão, na crítica, na criação de outros instrumentos de/para o trabalho, que façam o ser humano se atrever ao desenvolvimento do que ele tem de melhor e mais singular: sua capacidade de pensar e se posicionar. A crença na autonomia de professores e

alunos é o que nos move e nos coloca a acreditar na produção coletiva do conhecimento apoiado na racionalidade e no trabalho intelectual. “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p.143).

Considerando que a educação é pilar que sustenta mudanças estruturais na sociedade, aquelas que sonhamos e pelas quais vimos trabalhando há anos em uma prática que se faz crença no processo de emancipação do homem pelo estudo das ciências sociais, das artes, da cultura e das diferentes linguagens. É por isso que o recorte abaixo encerra, com exemplar propriedade, nossa posição e nosso trabalho, inspirados, ainda nesse terceiro milênio, em Freire (1996):

(...) Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da lista constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, pág. 115, 1996).

Esse é o movimento que nos anima e nos sustenta: acreditar que, em meio à dureza da escola neoliberal e a nossa matriz educacional autoritária, há espaço para que a voz dos novos atores sociais ganhe corpo, sinalizando novos modos de expressão para a escola, a relação com o saber e a construção de uma realidade em que caibamos com os traços de nossa cultura. Diante do tema que ora estudamos, resta-nos afirmar a crença no humano e na educação, e é isso que fazemos aqui. Educar para a vivência plena da condição humana e para a manutenção de uma qualitativa democracia é a tarefa de uma educação e escola emancipatória.

Ao final dessa nossa apresentação formal de um amplo processo de pesquisa destacamos que as silhuetas das novas forças sociais, as conquistas jurídicas presentes em nosso ordenamento institucional e o amplo processo de *empoderamento* de sujeitos sociais emergentes apontam para a esperança de produzirmos, para as gerações atuais e subsequentes, originais e novas formas de compreender e organizar a educação e a escola.

*REFERÊNCIAS*



ABREU, R. G. **A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, F. **Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras.** Cad. Pesquisa. vol.38 n.134 São Paulo May/Aug. 2008.

ANDRADE C. **A escolaridade da população brasileira.** <http://umaliberdadevirtual.blogspot.com.br/2009/11/escolaridade-da-populacao-brasileira.html>.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** São Paulo, Editora Moderna, 1989.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996; 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

AVELINO, W. F. **Provocações Educacionais na Era Vargas.** <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-na-era-vargas/92753/> 2012.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos. Instituto Nacional do Livro, 1976.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** Educação e Sociedade. Campinas v.25, n.89, p.1105-1126, sete./dez. 2004.

BALMANT O. Especialistas contestam metas de Kassab para a educação. Jornal O Estado de São Paulo. <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso>. 2012

BELLO, J. L. de P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 16/11/2012

BRASIL. FUNDEF. Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf).

BRUNO, A. **Espanha**. Endereço eletrônico <http://www.arturbruno.com.br>, 2007.

CAÇÃO, M. I. **Construção curricular no contexto da política educacional paulista: “São Paulo faz a escola” e reformas neoliberais**. 3º Congresso Internacional de Educação, 2011.

CARTOLANO, M.T.P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez, Editores Associados, 1985.

CASTANHO, S. E. M. **A universidade entre o sim, o não e o talvez**. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000. p113-48 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CLAUSEN, A. W. **Discurso pronunciado en la reunion de gobernadores del Banco Mundial.** Revista del Banco de la Republica. Washington: The Worl Bank, v.54, n.647, p.16-23, set. 1981.

CAVALCANTE, M. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994, p.40.

CIEGLINSKI, A. **Brasil é o 3º que mais evoluiu em educação na última década.** Agência Brasil. <http://exame.abril.com.br> 2010

COLL, C. **La reforma Del Sistema Educativo Espanõl: La calidad de La enseñanza como objetivo.** Quito: Instituto Fronesis/Libresa. (1992)

COMISIÓN EUROPEA. **Eurybase. La base de datos sobre los sistemas educativos de Europa. Organización del sistema educativo español.** Disponível em: [www.eurybase.org](http://www.eurybase.org). 2008

COMTE, A. **Importância da filosofia positivista.** Lisboa: Inquérito, 1939.

COSTA LIMA, L. **Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro.** In: **Dispersa demanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. p. 03-29.

CUNHA, L A. **A universidade temporã.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L A. **Qual universidade?** São Paulo: Córtext, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 31).

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

- CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. et al . 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 1996.
- DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 2004.
- DOMINGUES, M. Z. P. **Escola Democrática - Um caminho para um ensino de qualidade para todos, ensino democrático, democracia, escola democrática, escola de ponte**. Disponível em <http://monografias.brasile scola.com/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm>, 2012.
- ESPAÑA. **Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002**, de 23 de diciembre, de Calidad de La Educación. Boletín Oficial Del Estado. Madrid, n.307, p.45188-45202, 4 dic.2002.
- ESPANHA. **Consejería de Educación y Ciencia**. Decreto nº 67/2007, de 29/05/2007, por El que se establece y ordena El curricuo del segundo ciclo de La Educación Infantil em La Comunidad Autónoma de Castlla-La Mancha. Diáριο Oficial de Castilla La Mancha, Castlla-La Mancha, n. 116, fac. 1, p. 14743-14759, 1 jun.
- ESPANHA. Ley 7/2007, 12 de abril. **Estatuto Básico del Empleado Público y las Licencias Reguladas por el Texto Articulado de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado**, Decreto 315/64, de 7 de febrero. Boletin Oficial del Estado, Castilla-La Mancha, nº. 89, 13 abr. 2007.

FEIGES, M. M. F. **Tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar**. Síntese reelaborada com base na produção dos alunos das turmas A e B / 94 da disciplina de Didática do Curso de Especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso – PUC / SEED / PR, mimeo, s/d. 2003.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **En defensa de la educación pública amenazada**. El País, Madrid, p.14, 2002.

FERNANDEZ ENGUITA, M. **Escuela pública y privada en España: La segregación rampante**. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 2 (2008).

FERREIRA, F.de J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FINI, M. I. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: História**. (Coord. Maria Inês Fini). São Paulo: SEE, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação**. In: REVISTA CONTEXTO E EDUCAÇÃO. Injuí, Editora Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

FRIGOTTO, G. **Revista Caros Amigos – Educação: O que fazer para tirar o Brasil do atraso**. (2011, p. 7).

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2001.

- GEBRIN, V.S. **Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: Saberes e Práticas Escolares nos Rastros das Crianças**. Tese de Doutorado. PUC/SP. 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOERGEN, P. **A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista**. Estudos em Avaliação Educacional, nº 17, p.5-29, 1998.
- GOERGEN, P. Pós-Modernidade, Ética e Educação. Campinas, Autores Associados, 2001.**
- GRAMSCI, A. Quaderni del carcere. Turim: Einaudi, 1975.**
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.**
- GUIDINI, F.; MARTINS, P. L. O. **Pedagogia da essência: contexto, princípios**. RELAÇÕES PUCPR – IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 26 a 29 de outubro de 2009.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço**. <http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm>. 2004.
- HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. **O imaginário moderno no Brasil**. In: A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2007.

- KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAGE, A. C. P. **Pedagogia escolanovista**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. *Navegando na História da Educação Brasileira*. CD-ROM, 2006.
- LAUTÉRIO, A.Q.M.R.; NEHRING, C. **Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização**. IX ANPED SUL, 2012.
- LIMA, L da C. *Da existência precária: o sistema intelectual no Brasil*. In: **Dispersa demanda: Ensaio sobre literatura e teoria**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. **El legado de La LOGSE**. Madrid: Gotaagota, 2006.
- LOURENÇO F.º. M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MALUF, A. C. Resenha do livro “**A modernização da produção e da escola no Brasil – o estigma da relação escravocrata**”. In 15ª Reunião Anual da ANPED, 1992, Caxambu, n.5. Porto Alegre, 1993. *Revista Anhanguera*. p. 157-186. 2007.
- MANETTO, F. **La enseñanza más privada**. *El País*, Madrid, p. 36, 3 oct. 2007, Sociedad.
- MARCHESI, A. **Controversias en la educación española**. 4 ed. Madrid: Alianza Editorial, 2005, p. 25-26

- MARRACH, S. A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach - pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo – 1996
- MATOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MESNARD, P. (1992). **La Pedagogia dos Jesuítas**. In Jean Château. Los Grandes Pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica, p. 61
- MÉSZÁROS, I. ARIOSI, C.M.F. **A Educação para além do Capital**. Revista ORG & DEMO. Vol. 7, No 1/2, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Resenha por Lalo Watanabe Minto HISTEDBR – GT/Unicamp. 2005.
- MIGUEL, M. E. B. **Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.
- MIGUEL, M. E. B. **Reflexões sobre as Matrizes Históricas da Formação de Professores no Brasil**. [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/107\\_maria\\_elisabeth.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/107_maria_elisabeth.pdf)
- MINOZZI Jr., E. **A Educação Brasileira na Era Vargas: As Reformas e os Grupos Escolares Paulistanos**. IV Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares. Centro Universitário Nove de Julho, 2007.
- MONCAU, G; NAGOYA, O. **Educação: avanços e retrocessos do governo Lula**. Revista Caros Amigos. Segunda, 22 Novembro 2010.
- MORENTE, 1997, apud TERRÓN, A. **Hacia una genealogia Del sistema público de enseñanza español**. Madrid: MEC; Octaedro; Fies, 2006.

NAMO DE MELLO, G. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** *Revista Iberoamericana de Educación* – nº 25.

NASH, R. **A conquista do Brasil.** Trad. de Moacir n. Vasconcelos. São Paulo: Ed. nacional, 1939.

NOSELA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NUNES, C. A. **Educação, Pedagogia e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil.** In: *Leitura, história e educação: um diálogo possível.* Org: Lucília Maria Sousa Romão. Ribeirão Preto. Editora Alfabeta, 2006.

NUNES, C. A.; FEITOSA, R. **Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: As tendências reais e as novas ilusões repostas.** *Revista Quaestio*, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

NUNES, C.; ROMAO, E. **A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores: a reorganização da escola e dos espaços pedagógicos em vista dos novos sujeitos sociais in Educação, memória e docência: desafios da formação de professores.** Librum Editora, Campinas, 2013.

OECD. **Briefing Note for Spain.** Education at a Glance. Paris, 2006.

OLIVEIRA, C. G. **A matriz positivista na educação brasileira.** *Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo.* Publicação Quadrimestral - Volume 1 – Numero 1. Edição Outubro/Janeiro de 2010.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** In: FERRETI, C. J. [et al]. Trabalho, formação e Currículo: Para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

PENTEADO, F. R.; TSUKUDA, J.; RUIZ, M. J. F. **Os reflexos do sistema capitalista no âmbito escolar.** Revista On-line – Estudo do Trabalho, Ano VI - Número 10 - maio de 2011.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil.** 6ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

PORCHMANN, M. **Educação e Trabalho.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004 383. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 setembro de 2007.

PUELLES, M. de B. **Educación e ideología en la España contemporánea.** España: Tecnos, 1967. p. 367.

PUELLES, B. Manuel de Los hitos reformistas: la viabilidade de las reformas y la perversión de las leyes> Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 61-80.

REGALO, C. A. **Formação de Professores e Educação: Epistemologia e Ensino de Geografia no Currículo Escolar Brasileiro.** Dissertação de Mestrado. 2005.

REGALO, C. A., NUNES C. **Educação Pública e Emancipação.** A crise aguda de ensino da Geografia no estado de São Paulo na proposta do governo José Serra. Revista Educação & Cidadania, v.8, n. 1, jan/jun 2009.

ROCHA, F. J. M. **Educação e economia: uma abordagem sobre as consequências e condicionantes econômicos do desenvolvimento humano, com ênfase em educação.** Cad. Fin. Públ., Brasília, n.5, p. 51-171, jul.2004.

ROCHA, M. A. S. **Educação Pública antes da Independência.** In: PALMA FILHO, J. C. (organizador) *Pedagogia Cidadã –Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930 / 1973).** Petrópolis-RJ, Vozes, 1985.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1987.

ROZADA, J. M. **Las reformas y lo que está pasando. Con-ciencia Social.** Sevilla, n.6, 2002.

RUIZ, A. I. **Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil.** São Paulo: Moderna, 2009.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. Disponível em: [www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38). 2009.

SANFELICE J. L. **A Política Educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. Nuances: estudos sobre Educação.** Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANFELICE, J. L. **Pós-Modernidade, Globalização e Educação.** In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós modernidade e educação: história, filosofia e temas*

transversais. Campinas. Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001 (Coleção educação contemporânea).

SANT ANNA, J. M. **A educação brasileira e o projeto neoliberal**. Rio de Janeiro, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar**. Boletim Brasileiro de Educação, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. et.al **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas-SP, Editora Autores Associados Ltda., 2004.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2013.