UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS
DE 80 E 90: DA PRIORIDADE À “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO
BÁSICA”

Autora: Ireni Marilene Zago Figueiredo

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ireni Marilene Zago Figueiredo, aluna da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em História, Filosofia e Educação.

Data, ___/___/___

Assinatura: _____

(orientadora)

Comissão Julgadora:

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

F469p	<p>Figueiredo, Ireni Marilene Zago. Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90 : da prioridade à “Centralidade da Educação Básica” / Ireni Marilene Zago Figueiredo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador : Maria Elizabete Sampaio Xavier. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Banco Mundial. 2. Educação e Estado – Brasil. 3. Política e educação - Paraná. 4. Ensino de primeiro grau. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	01-0136-BFE

Dedico ao meu esposo Carlos Roberto Figueiredo, à minha família, e em especial, a Mayara Broetto, um encanto de bebê, que encheu de alegria nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e amigos do Programa de Mestrado da UNICAMP do ano de 1999, Área de Concentração História, Filosofia e Educação.

À amiga e professora, Dra Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, por me orientar na produção deste trabalho que foi fundamental para meu crescimento intelectual/profissional.

Aos Professores José Luiz Sanfelice, Lizia Helena Nagel, Eloísa de Mattos Höfling e José Claudinei Lombardi, integrantes da banca de qualificação e defesa, por dividir conosco a análise desta temática.

Aos meus amigos da UNIOESTE que compõem o grupo de pesquisa, importantes interlocutores da minha temática.

À CAPES, pelo apoio ao desenvolvimento do Mestrado.

À UNIOESTE – Campus de Cascavel – Centro de Educação Comunicação e Artes e Colegiado de Pedagogia, pela carga horária disponível para qualificação e apoio institucional.

À todos os meus familiares e amigos, que sempre desejaram meu sucesso.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS	xi
RESUMO	xv
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” EM NÍVEL INTERNACIONAL E NACIONAL	05
1.1 AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E O SURGIMENTO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.....	05
1.2 AS AÇÕES E OS OBJETIVOS EXTERNOS QUE ORIENTAM A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.....	27
1.2.1 O BANCO MUNDIAL.....	27
1.2.2 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN-1990).....	57
1.3 A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	68
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS DE 80 E 90: DA NOÇÃO DE PRIORIDADE À “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”	85
2.1 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ABERTURA POLÍTICA NA DÉCADA DE 80 NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A EMERGÊNCIA DA PRIORIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	85

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS DE 80 E 90: DA PRIORIDADE À “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.....	96
2.2.1 A DÉCADA DE 80 E A PRIORIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	96
2.2.1.1 GOVERNO JOSÉ RICHÁ.....	96
2.2.1.2 GOVERNO ÁLVARO DIAS.....	105
2.2.2 A DÉCADA DE 90 E A “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.....	116
2.2.2.1 GOVERNO ROBERTO REQUIÃO.....	116
2.2.2.2. GOVERNO JAIME LERNER.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIF - Associação Internacional de Desenvolvimento
AL – América Latina
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Construção e Desenvolvimento
CAIC- Centro Integrado de Atendimento às Crianças
CBE- Conferência Brasileira de Educação
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes – UNIOESTE
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – ONU
CIAP – Comitê Internacional de Aliança para o Progresso – OEA
CIEP- Centro Integrado de Educação Pública
CIES – Conselho Interamericano Econômico e Social – OEA
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONED- Congresso Nacional de Educação
DESG – Departamento de Ensino de Segundo Grau – Paraná.
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDAP- Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF- Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
G-7 – Países centrais: Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha, Japão, Canadá, Itália e França
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IESP- Instituto de Economia do Setor Público
LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Desporto – Brasil
NRE- Núcleo Regional de Ensino
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC- Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT- Partido Democrático Trabalhista
PEDLAD- Rede Regional para Capacitação e Investigação nos Campos de Planejamento e da Administração da Educação Básica e dos Programas de Alfabetização

PFL- Partido da Frente Liberal
PIOPEMCE- Rede Regional de Inovação e Mudança na Preparação de Educadores para Melhorar a Qualidade da Educação
PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – ONU
PQE – Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PR- Paraná
PRN- Partido de Reconstrução Nacional
PROEM – Programa, Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
PROFIC- Programa de Formação Integral à Criança
PROLER- Desenvolvimento da Leitura e Escrita
PROMEDLAC- Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PT- Partido dos Trabalhadores
REDALF– Rede Regional de Capacitação de Pessoal e de Apoio Específico nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED – Secretaria de Estado da Educação – Paraná
SIRI-Sistema Regional de Informações do Projeto Principal
UCP – Unidade de Coordenação do Programa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

Neste trabalho, verificamos como se efetivou o percurso da política educacional paranaense, na transição de noção da prioridade à “centralidade da Educação Básica”. Assim, no período estudado, evidenciamos que o percurso que possibilitou a transição da prioridade à “centralidade da Educação Básica” é reflexo das contradições que emergem entre o capital e o trabalho, mediante novas relações entre os interesses internacionais, nacionais e estaduais que se impõem para dar continuidade ao processo de reprodução, ampliação e concentração do capital em âmbito internacional. Com este objetivo, tomamos o percurso da construção da “centralidade da Educação Básica” em nível internacional, nacional e estadual, tendo sempre como referência o processo de acumulação capitalista, responsável pela articulação/rearticulação dos interesses internos e externos, frente às questões da economia, da política, do social e do processo educacional. A pesquisa realizada nos mostrou que, da noção de prioridade da Educação Básica, característica dos anos 80, à noção de “centralidade da Educação Básica” nos anos 90, assumida em nível internacional, nacional e estadual, a política educacional brasileira e paranaense vivenciou vários processos de readequação ideológica, onde a educação passa a ser reivindicada como meio de acesso a noções básicas de higiene, de cálculo, de leitura, de escrita, de regras de convivência social, de formação de indivíduos aptos ao trabalho, ao consumo e à competitividade, bem como de construção da cidadania, com vistas a conter/administrar a pobreza e a exclusão social.

ABSTRACT

In this work we verify how the route of the paranaense educational politic was effected, in the transition of the notion of the priority to “the centrality of the Basic Education”. So, in the period studied, we evidence that the route that allowed the transition of the priority to “the centrality of the Basic Education” us the reflection of the conditions that emerged between the capital and the work, through new relations among the international, national and state interests that are imposed to carry on the cumulative capital process in a world scope. With this aim, we took the route of the construction of the “centrality of the Basic Education” in an international, national and state level, having always as a reference process of the cumulative capital, responsible for articulation/new articulation inner and external interests, talking about the questions of economy, politic, social and the educational process. The research that was done, showed us that, from the notion of the priority of the Basic Education, characteristic of the eighties, to the notion of the “centrality of the Basic Education” in the nineties, assumed in an international, national and state level, the paranaense and Brazilian politic live many processes of ideological renewal, where the education begins to be demanded as a means of access to the basic notions of hygiene, calculation, reading, writing, social rules of living together, formation of apt individuals to the work, to the consume and competitiveness, as well the construction of the citizenship, with the aim of containing/managing the poverty and the social exclusion.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa as políticas educacionais do estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, procurando investigar como se efetivou a transição da concepção de prioridade à “centralidade da Educação Básica” e a quais objetivos ela atendeu.

Inicialmente, convém esclarecer que a expressão Educação Básica, vem sendo utilizada de forma genérica e ambígua pelo BIRD/Banco Mundial, nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil. Ora a expressão Educação Básica representa as séries iniciais do Ensino Fundamental, (1ª a 4ª séries), ora a Educação Básica representa o Ensino Fundamental completo. Mas em nenhum relatório ou empréstimo concedido ao Brasil, a expressão Educação Básica representou para o Banco Mundial o conjunto da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96.

Neste estudo, a atenção maior será para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sem desconsiderar, é claro, que a construção da “centralidade da Educação Básica” exige a compreensão das relações que se efetivam também com os outros níveis de ensino.

Desse modo, buscou-se compreender a construção da “centralidade da Educação Básica” não somente como resultado das orientações do Banco Mundial e outros organismos internacionais, mas também pelas próprias políticas nacionais implementadas pelos governos das esferas federal, estadual e municipal, bem como a partir de reivindicações de professores, de alunos e de grupos organizados da sociedade brasileira.

Em nível nacional, constatamos que a elaboração de políticas institucionais, pelos governos das três esferas, foi resultado das reivindicações realizadas no início dos anos 80 quando os grupos da sociedade brasileira, intelectuais vinculados à educação, movimentos sindicais e estudantis pressionavam o Estado brasileiro para dar resposta aos altos índices de analfabetismo e a não universalização da Educação Básica.

Quanto ao movimento internacional verificamos que a política educacional proposta pelo Banco Mundial está associada à contenção/administração da pobreza, acoplada à necessidade de segurança, onde o princípio da igualdade como prática da democracia liberal, que se traduz na concepção burguesa de homem, constitui a

principal premissa, não somente do Banco Mundial, mas também está presente nas políticas institucionais efetivadas pelos governos das esferas federal e estadual, como é o caso do estado do Paraná, principalmente na década de 90.

Neste sentido, a construção da “centralidade da Educação Básica”, que mobiliza tanto a comunidade internacional, quanto a nacional e a estadual, emerge também como necessidade de dar sustentação ao discurso da cidadania, ou seja, do direito político individual como sinônimo de possibilidades ilimitadas ao indivíduo, assegurada pelo princípio da igualdade perante a lei. Este discurso de concepção burguesa de homem, pelo qual ele se explica por si mesmo, suas vontades, seus desejos, sua capacidade, sua inteligência, ao estar descolado da relação social, torna-se uma ideologia política que tem como principal defesa o princípio da individualidade, presente na doutrina liberal e sustentada pela democracia liberal.

Assim, para construir esta sensação de liberdade, de estarmos vivendo numa sociedade democrática liberal, onde somos indivíduos livres, autônomos, emancipados, o princípio da individualidade acaba sendo assumido como um princípio didático, a partir da descentralização da educação que é um dos recados econômicos do neoliberalismo, que reivindica a escola, em especial a Educação Básica, para recomposição de vários elementos, entre eles: a preparação para a cidadania e para a força do trabalho simples, como forma de contenção/administração da pobreza e de recursos de segurança.

Todo discurso em torno da “centralidade da Educação Básica”, articulado à necessidade de contenção/administração da pobreza, e de construção da cidadania e preparação para o trabalho, vem se materializando entre as agências internacionais de financiamento e o governo brasileiro, assessorado por suas equipes.

A consolidação desta centralidade está articulada a uma dinâmica maior que engloba a nova divisão internacional do capital e do trabalho, produzindo assim, conseqüências concretas, quanto à esfera político-institucional-partidária, bem como, na estrutura social e econômica da sociedade brasileira. Isto acontece mediante a efetivação de empréstimos aos países periféricos, que traz consigo a exigência de implementação de programa de estabilização e de reformas estruturais e setoriais; favorecendo, de certa forma, a reprodução, ampliação e concentração do capital internacional.

Para sistematização deste estudo foram organizados dois capítulos. No primeiro capítulo, buscamos explicitar a construção da noção de “centralidade da Educação Básica” como resultado das transformações econômicas em contexto mundial, e também pela formulação de políticas realizadas internamente, com a participação de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

Neste sentido, as indagações que mereceram uma atenção especial para a compreensão do processo de construção da “centralidade da Educação Básica” em nível internacional e nacional são:

1. Que paradigmas político-econômico e ideológico sustentam a noção de “centralidade da Educação Básica”, e qual a sua origem?
2. Quais são os propósitos, internacionais e nacionais, subjacentes ao processo de construção da “centralidade da Educação Básica”?
3. A partir de que ações se verifica a consolidação desta política?

No segundo capítulo, o estudo estará centrado na investigação de como, nos últimos quinze anos, os projetos educacionais dos governos do estado do Paraná – 1983/1998 - expressaram a organização/concepção em relação ao Ensino Fundamental.

Assim, algumas indagações se fizeram necessárias à análise do período enfocado:

1. Em que condições históricas emerge a noção de prioridade da Educação Básica em nível nacional e estadual, e que objetivos busca atender?
2. Quando, e em que medida, os projetos educativos dos governos do estado do Paraná se identificam com os pressupostos atuais do neoliberalismo, aos objetivos nacionais e internacionais consubstanciados no processo de construção da “centralidade da Educação Básica”?
3. Qual o referencial teórico que sustenta as propostas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90?

É a partir destas questões que procuramos investigar a temática e dar transparência aos projetos educacionais de cada governo, já que a educação, concebida enquanto prática social, como atividade humana histórica que se constrói no conjunto das relações sociais, no embate de grupos e classes, traduz o confronto existente entre diferentes projetos de sociedade e de educação, que levam a lugares diferentes e realizam diferenciadas possibilidades históricas.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” EM NÍVEL INTERNACIONAL E NACIONAL

Neste capítulo pretendemos esclarecer em quais paradigmas político-econômicos e ideológicos a “centralidade da Educação Básica” está sustentada e qual a sua origem e seus propósitos nacionais e internacionais.

Para realizarmos esta análise, foi preciso entender como a “centralidade da Educação Básica” está envolvida e se constitui como produto das contradições que se efetivam entre o capital e o trabalho e diante disso, como se concretiza esta centralidade e a que objetivos e ações ela atende.

Organizamos este primeiro capítulo em três momentos: o primeiro momento trata das relações econômicas e o surgimento da “centralidade da Educação Básica”; o segundo trata das ações e os objetivos externos que orientam a construção da “centralidade da Educação Básica” e o último trata da construção da “centralidade da Educação Básica” na sociedade brasileira.

1.1 AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E O SURGIMENTO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

A discussão do período de constituição e desenvolvimento do Estado brasileiro, mesmo que de forma superficial, torna-se necessário para compreendermos as dimensões da crise atual¹, suas raízes e a sua repercussão no campo das políticas sociais, pois as transformações que se efetivam em nível internacional na economia e na política acabam interferindo na sociedade brasileira, nas dimensões econômica, social, política e institucional.

Assim, a construção da “centralidade da Educação Básica” deve ser compreendida a partir das contradições que se efetivam entre o capital e o trabalho, pois toda política

¹ Para aprofundar a discussão sobre a constituição do Estado Brasileiro e suas crises ver FIORI, José Luís. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira**. Rio de Janeiro: 1988. RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000. NOGUEIRA, Francis, M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo. 1998. (Tese de Doutorado).

educacional, ao constituir-se numa ação deliberada do Estado, acaba atendendo a uma estratégia governamental, que manifestada enquanto política social², constitui a expressão das relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

O Estado ao expressar a relação social, capital e trabalho, expressa também as relações de força da sociedade representada por diferentes classes. Portanto, o Estado está permeado por contradições, por conflitos emergentes da luta de diferentes sujeitos políticos que buscam concretizar um determinado projeto de sociedade e de educação.

Nesta dimensão o Estado, ao elaborar as políticas sociais, o faz justamente para assegurar sua sobrevivência, na medida em que está envolvido com o processo de acumulação e com as políticas públicas em geral, visando, através de políticas compensatórias, administrar os conflitos e as tensões das classes excluídas. Este processo é necessário, pois o Estado participa do processo de acumulação não apenas para proteger, mas para criar condições para esta acumulação, uma vez que ela não é um processo natural e está mediada pelas relações conflitivas, não apenas entre capital e trabalho, mas entre as diferentes frações de capital.³

Assim, “... el análisis de la política social implica la consideración del movimiento del capital, y al mismo tiempo de los movimientos sociales concretos (...) También es necesario considerar las coyunturas económicas y los movimientos políticos que ofrecen alternativas a una actuación del Estado.”⁴

A atuação do Estado varia de acordo com a necessidade de prosseguir a acumulação, associada aos interesses das elites nacionais e internacionais. O Estado ao se envolver neste processo, reduz sua responsabilidade para com os setores sociais e usa da coerção, se necessário for, para garantir a acumulação. Portanto, as proposições relativas à política social atendem a um determinado Estado, a uma determinada classe social, a uma

² Segundo VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992: 19, “A política social aparece no capitalismo a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. Os direitos sociais, portanto, significam a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores, não de todas, mas daquelas que são aceitáveis pela classe dirigente.”

³ FINKEL, S. M. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: 1990.

⁴ “... a análise da política social implica na consideração do movimento de capital, e ao mesmo tempo, dos movimentos sociais concretos (...) Também é necessário considerar as conjunturas econômicas e os movimentos políticos que oferecem alternativas a uma atuação do Estado”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. FALEIROS, V. de P. Las funciones de la política social en el capitalismo. In: **La política social hoy**. BORGIANI, E.; MONTAÑO (orgs). São Paulo. Cortez: 2000:43-44-65.

determinada ação política e, embora a política econômica e a política social estejam intimamente relacionadas com a evolução do capitalismo e vinculam-se portanto à acumulação do capital, há um predomínio da política econômica sobre a política social.⁵

O Estado brasileiro, particularmente a partir de 1930, teve como principal função ser o promotor do desenvolvimento nacional, constituindo-se, neste período, em um agente político contra o atraso. Já nos anos 50, o Estado brasileiro, constitui-se em agente econômico da utopia desenvolvimentista, mas no final dos anos 70, o Estado desenvolvimentista já começava a dar sinais do seu esgotamento, centralizando poderes, recursos e funções, tornando-se, em grande medida, o definidor de metas e objetivos para toda a sociedade.⁶

FIORI (1988), ao ressaltar que a reprodução e a acumulação convivem com uma desigualdade assegurada pela ação estatal, sinaliza que este processo acabou ocupando a partir dos anos 1920/30 uma posição cada vez mais central no comando da industrialização e na gestão da reprodução social das relações de produção e dominação. De certa forma, este período foi resultado de um tratamento “igual aos desiguais”, onde o Estado impulsionou a acumulação, limitando a monopolização pela administração da competição e o impedimento da equalização obrigada, das produtividades e dos lucros. Nestas condições o Estado brasileiro nunca foi Keynesiano, nem social-democrata, acarretando uma política que priorizava o paternalismo e a repressão, ao invés de um Estado de Bem-Estar social.⁷

Portanto, o Keynesianismo e o Estado de Bem-Estar social⁸ aconteceram em maior ou menor proporção nos países altamente capitalizados como: Grã-Bretanha, os países da Escandinávia, em alguns momentos da França e em alguns momentos da Alemanha Federal. Não existiu Estado de Bem-Estar social fora desses países e ele começou a morrer

⁵ VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992: 15-16.

⁶ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000: 180.

⁷ FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira** RJ.1988:192.

⁸ Para aprofundar a discussão sobre o Estado de bem-estar social e Estado neoliberal ver: FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira**. Rio de Janeiro: 1988. FINKEL, S. M. **Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita**. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre: 1990. SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. _____ **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional**. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000. FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez. 1995.

com a crise a partir da década de 70. O Estado de Bem-Estar social, a rede de proteção social, inexistiram ou inexistem no Brasil e na América do Sul. O Estado de Bem-Estar social foi possível em determinado momento do capitalismo, surgindo sobretudo nos países onde o crescimento no pós-2ª guerra Mundial (1945) foi muito acentuado.⁹

O tratamento “igual aos desiguais” constituiu a base do “pacto horizontal” que possibilitou ao Estado superar as crises periódicas e “andar para a frente” como agente propulsor da industrialização e da modernização brasileira; fez isto, definindo e sustentando novas fronteiras de expansão, ora através da recentralização fiscal, como em 1967, ora através de recursos externos, como o ocorrido no processo de endividamento dos anos 70.

A intervenção sócio-econômica do Estado brasileiro não favoreceu a formação de um ‘capital financeiro’, nem de um ‘capitalismo organizado’ e muito menos de um ‘Estado de Bem-Estar’ social.¹⁰ E, mais “... quando o capitalismo já era monopolista e avançava para a definitiva internacionalização, nossa industrialização fez-se com escassa monopolização e sem centralização financeira, ‘associando-se’ ao capital produtivo e financeiro internacional e abrindo um espaço necessário para um Estado que assumiu uma identidade ‘desenvolvimentista’”.¹¹

Neste sentido, o que ocorreu no Brasil a partir dos anos 30, quando se acentuou o processo de industrialização, diferentemente do que havia se dado nos países que participaram da primeira revolução industrial, aqui o Estado ocupou uma posição central, constituindo-se em “máquina de crescimento privado” no processo de industrialização e no aprofundamento do capitalismo. Coube à ação estatal, além das funções clássicas, a múltipla tarefa de promover o crescimento, administrar o ciclo econômico, disciplinar a distribuição social da riqueza e comandar a inserção nacional na dinâmica dos interesses multinacionais, o que outorgaria ao Estado uma posição decisiva na reprodução econômica, social e política da sociedade.¹²

Contudo, é preciso compreender que, quando se trata de explicar o desenvolvimento capitalista, além de examinar as contradições particulares responsáveis pela configuração e pelo avanço de diferentes formas de dominação capitalista, é necessário não perder de vista

⁹ VIEIRA, E. **Estado e políticas sociais na década de 1990**. 2000. (mimeo.).

¹⁰ FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira**. RJ: 1988:192.

¹¹ *Ibidem*. p. 192.

¹² RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000:180.

sua articulação com o desenvolvimento internacional do capitalismo. Neste sentido, tanto a consolidação como a própria penetração das relações capitalistas no Brasil se deram quando o capitalismo já era dominante em escala internacional. A dominação capitalista internacional nessas condições, significou a submissão do desenvolvimento da economia nacional às exigências da reprodução em escala mundial.¹³

O processo de industrialização de caráter dependente e retardatário, não possibilitou a efetivação de um desenvolvimento autônomo que viesse dar sustentação a um projeto político-econômico independente e produzir um padrão de desenvolvimento diferenciado. Assim,

Se os capitalismo centrais desenvolvem suas estruturas industriais com características e ritmos diferenciados, em grande medida a partir do eixo definido pelo padrão inglês de industrialização e de hegemonização comercial da economia mundial, é nesse contexto que nasce a América Latina como periferia, em sentido estrito, fornecendo matérias-primas e alimentos em troca de manufaturados que não produzia. Situação que, como é sabido, altera-se, no centro, durante a fase de competição inter-imperialista que marcou a crise da hegemonia inglesa atropelada pelas industrializações americana e alemã, as quais, nascendo sob o signo da monopolização, envolvem-se na prolongada disputa sucessória. (...) o mundo capitalista sob a hegemonia norte-americana, impondo-se em todos os espaços viáveis um mesmo padrão industrial de produção e consumo. E isso porque a nova hegemonia econômica impôs-se e expandiu-se comandada, à diferença da inglesa, pelos investimentos diretos das grandes corporações multinacionais, as quais, universalizaram os seus padrões produtivos, introjetando os seus interesses nas várias tessituras locais e acelerando a tendência internacionalizada, própria do capitalismo.¹⁴

Nunca fomos, portanto, uma economia competitiva de mercado, mas a sociedade brasileira é caracterizada por um desenvolvimento capitalista tardio e periférico, tendo a partir das lutas entre os interesses nacionais e internacionais, a redefinição entre os pactos dos empresários nacionais e estrangeiros.

Mediante estas relações, o Estado “... enquanto ‘promotor que é do desenvolvimento econômico do país’¹⁵, constitui-se num espaço de negociação dos conflitos que surgem devido aos diferentes interesses presentes entre as classes dirigentes e frações de classe que são do Estado. Assim, a função “... do Estado capitalista é a de garantir as condições materiais de produção e o sistema legal que ordena as relações capitalistas e a exploração

¹³ XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990: 26-27.

¹⁴ FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira**. Rio de Janeiro: 1988: 109-110.

¹⁵ MARTINS, L. **Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64**. RJ: Paz e Terra: 1985:11.

de classe é algo que integra o domínio das evidências; todavia, a análise sociológica da questão do Estado só realmente começa quando se passa desse plano geral (...) para o entendimento das formas que assumem (...), as relações concretas entre um dado tipo de Estado capitalista e uma dada estrutura de classes.”¹⁶

Nesta perspectiva, compreender a atuação do Estado brasileiro, frente ao processo de industrialização e de acumulação capitalista e das políticas sociais, mesmo que de forma superficial, é fundamental, justamente porque demandou, e ainda demanda, uma associação entre os interesses das elites locais, a ação empresarial e financeira do Estado e os interesses monopolistas internacionais.

Em âmbito internacional é preciso considerar que se na década de 50 e 60 o capitalismo estava em pleno desenvolvimento, na década de 70, mais precisamente em 1973, todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, articulando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.¹⁷ Esse quadro manifestou-se no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80, onde o acúmulo dos sintomas da crise acabou interferindo na capacidade gestora do Estado brasileiro.

Foi, portanto, a partir da chamada crise da dívida externa¹⁸ que se intensificaram as críticas ao Estado de Bem-Estar, que segundo Torres¹⁹ “...representa um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo no início do século na Europa, especialmente nas origens da social-democracia européia”. A crítica ao Estado de Bem-Estar social nos países centrais e a sua intervenção na economia, incentivou o desenvolvimento de propostas monetaristas, frente ao Keynesianismo, embasada na perspectiva de que o mercado deve substituir a política e o monetarismo

¹⁶ Ibidem. p. 19.

¹⁷ ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995:10.

¹⁸ Os principais sintomas desta crise foram: recessões repetidas e profundas; inflação estrutural, déficit orçamentário e do comércio exterior, e desestabilização do sistema monetário internacional (...) Ao mesmo tempo, a deterioração tecnológica tornara-se evidente. As conseqüências para os salários e o emprego foram severas: mesmo nos dias de hoje a produtividade do trabalho e os salários estão situados em taxas nitidamente abaixo de seu valor histórico médio. Esta crise estrutural determinou o fim dos ‘trinta gloriosos’ anos do capitalismo ‘fordista’ ou de ‘bem-estar-social.’ LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 79.

¹⁹ TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000: 112.

tomar o lugar do Keynesianismo, onde o Estado mínimo deveria suceder o Estado benfeitor.

ANDERSON (1995), ao discutir esta questão, ressalta que “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação de mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.”²⁰ É pertinente lembrar que

Em 1947 – enquanto as bases do Estado de Bem-Estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam com sua orientação ideológica para uma reunião, onde se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal altamente organizada e dedicada, com reuniões internacionais a cada dois anos, com o propósito de combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo duro e livre de regras para o futuro.²¹

O desenvolvimento capitalista, embora gere diferentes padrões estruturais - modo de produção - para acumulação do capital, não deixa de ser capitalista e excluir a maioria dos indivíduos do acesso à riqueza, onde a diferença entre os interesses do mercado mundial e do Estado-nação, muitas vezes deixa de coincidir, podendo então, ser complementar, quando há interesse de ambas as partes, ou contraditório, quando os interesses do Estado não estão articulados ao movimento mais amplo do capital mundial.

Assim, o Estado não apenas passa a desempenhar papel decisivo na organização (por via administrativa) da acumulação, como tem também que gerir o relacionamento com o ‘centro’ capitalista, mediar a ação dos grupos estrangeiros inseridos na produção local e, ainda legitimar a burocracia estatal em benefício próprio. Portanto, o Estado capitalista tem duplo sentido: ‘a de um Estado que garante a ordem social capitalista e de um Estado cujo aparelho se expande com (e através de) práticas capitalistas.’²²

É interessante ressaltar, também, que o controle político do Estado articula-se de diferentes formas, no sentido de fazer valer seus interesses, pois este “é um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide

²⁰ ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.), **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995:9.

²¹ Ibidem. p. 9-10.

²² MARTINS, L. **Estado capitalista e burocracia no Brasil Pós-64**. RJ: Paz e Terra: 1985: 25-40.

essa submissão, amortecendo a colisão das classes.²³ Assim, a elaboração das políticas sociais devem ser compreendidas como resultado possível das multideterminações econômicas e políticas como forma de administrar a pobreza e a exclusão social.

Se é preciso considerar esta disputa de interesses, é preciso considerá-la também como produto das relações que acontecem em diferentes graus e com diferentes grupos, ou seja, na própria disputa que se efetiva internamente na sociedade brasileira e também da interação que a sociedade brasileira desenvolve com os grupos internacionais.

Considerando esta interação em nível internacional, destacamos a década de 80, quando os governos da Inglaterra (Margareth Thatcher - 1979), Estados Unidos (Ronald Reagan - 1980), Alemanha (Helmut Khol - 1982) inauguram um outro modelo político e ideológico de desenvolvimento econômico. Estes governos liberais conservadores viabilizaram políticas de ação para o programa de estabilização e de reformas estruturais e setoriais²⁴, durante encontro realizado em Washington em 1989, para que viesse dar sustentação ao ajuste econômico dos países devedores, sendo um deles, o Brasil. O resultado deste encontro ficou conhecido como Consenso de Washington e dele participaram o FMI e o Banco Mundial.

O empenho destes governos liberais conservadores estava voltado para a redefinição de macropolíticas econômicas que viessem promover a liberalização do controle sobre os movimentos do capital, o ataque às políticas sociais e de amparo ao trabalhador e a instituição de mecanismos legais para que as decisões políticas estivessem protegidas do sufrágio universal e que pairassem acima das instâncias tradicionais de negociação e participação dos sujeitos nacionais. Esta política, que busca a dominação das elites financeiras internacionais sobre os países devedores, tem como finalidade a reprodução do capital, bem como de gerar competitividade entre os Estados e as empresas, com intuito de gerar necessidade para o consumo.²⁵

²³ LÊNIN, V. L. **O Estado e a revolução**. São Paulo; ed. Hubitec, 1986:70.

²⁴ Para uma análise crítica sobre as reformas/empréstimos estruturais e setoriais ver : NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo. 1998. SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000. FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. PUC. SP: Cortez, 1998.

²⁵ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000.

Com a crise da dívida externa em 1982, principalmente dos países da América Latina e África, acabou se gerando uma instabilidade no mercado internacional de capital, aumentando

... o grau de incerteza nas relações econômicas entre os países emprestadores e os tomadores de capital. (...) os organismos internacionais foram chamados a administrar a crise em nome da estabilidade do mercado internacional e não apenas para ‘salvar’ os países em desenvolvimento. A compreensão deste aspecto é fundamental, pois contribui para entender os motivos que levaram o Banco a fortalecer extraordinariamente e a assumir posição de liderança na configuração da nova ordem, preconizada pelo Consenso de Washington.²⁶

Foi a partir da crise da dívida externa que tornou os países latino-americanos dependentes do Banco Mundial e do FMI.²⁷ As condicionalidades destes organismos internacionais foram sendo impostas quase sem resistência a um número cada vez maior de governos do Terceiro Mundo, que foram sendo forçados a desistir de seus esforços de desenvolvimento nacional e a estabelecer-se numa posição de subordinação. Estes organismos viabilizaram a implantação de reformas de ajuste estrutural neoliberal, que tornaram os “países latino-americanos extremamente dependentes dos empréstimos e das condicionalidades do FMI e do Banco Mundial. Não tanto pela importância de seus recursos (...), mas sobretudo porque o aval dessas instituições é condição necessária para a negociação como os investidores privados.”²⁸

Portanto, a crise econômica e política da sociedade brasileira no começo dos anos 80 constituiu-se num campo propício para o FMI e o Banco Mundial consolidarem sua intervenção no Brasil. Como saída da crise, o FMI propôs um rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, propôs os

²⁶ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza** São Paulo. 1998: 129.

²⁷ Enquanto ao FMI é confiado papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promover a estabilidade da balança de pagamentos dos países-membros, o BIRD deveria, em princípio, ser mais ativo que normativo, funcionando como um fundo capaz de catalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários junto a esses países (combinando seus próprios recursos com outros captados no mercado financeiro internacional). Ao Banco é atribuído igualmente o papel de intermediário no diálogo econômico entre os países doadores e beneficiários. FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org.) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000: 172-173.

²⁸ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza** São Paulo. 1998: 72-137.

programas de ajuste estrutural. Os empréstimos seriam liberados para os países que aceitassem fazer as reformas em suas economias, de acordo com o prescrito pelo Banco.

Assim, a exigência para efetivação das reformas jurídicas vai definindo um novo caminho em relação aos direitos sociais, trabalhistas e sindicais. A estabilização da moeda acabou produzindo um quadro de recessão econômica, onde se acelerou o desemprego, o achatamento de salários e a crise fiscal do Estado brasileiro. A decisão política e incapacidade financeira de continuar com o projeto nacional desenvolvimentista, e de adotar um projeto neoliberal, marcam profundamente todo este recuo no campo dos direitos sociais.

Após a crise da dívida externa em 1982, com o ajuste estrutural, ocorre a ênfase no ensino elementar. A emergência desta centralidade, para o ensino elementar, é justificada pelo Banco Mundial, como prioridade do ponto de vista econômico, pois haveria um ‘alto retorno do investimento na educação fundamental’, e politicamente, sustenta-se a sua relevância, por promover a equidade social. Assim, é possível afirmar que os pobres não estão excluídos ‘a priori’ do jogo econômico: existem espaços para todos no futuro; por isso, a gratuidade só neste nível de ensino, é essencial.²⁹

É neste contexto de crise econômica e política que a escola é reivindicada para trabalhar novos conteúdos, novos objetivos. A escola constitui-se, assim, num mecanismo de construção da cidadania e preparação para o trabalho como condição de conter/administrar a pobreza e promover a segurança. Conforme ressalta o próprio Banco Mundial, “La educación especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y mejorando la salud, y dota la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad.”³⁰

Também é importante considerar que os determinantes internos das crises que emergem ciclicamente em nosso país encontram-se nas bases econômicas e nas alianças

²⁹ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza** São Paulo. 1998: 223- 225.

³⁰ “A educação especialmente a primária, e a secundária de primeiro ciclo (Educação Básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e capacita a população das aptidões que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: xv.

políticas conservadoras sob as quais se sustentou o Estado desenvolvimentista e se mantém o atual Estado cambaleante em construção.³¹

A crise atual não é só econômica e política, mas atinge o próprio Estado como um todo. Assim, os desdobramentos desta crise acabariam por colocar em xeque o próprio Estado Desenvolvimentista, o qual parecia já ter cumprido com o seu papel no processo de industrialização. Se de fato, este tipo de Estado havia se exaurido, era necessário a sua reconstrução em outra direção. Iniciava-se então, um longo período de transição que ainda não está concluído; portanto, “não há um novo Estado, e no caminho de um novo modelo de desenvolvimento se colocam problemas e conflitos cujas origens decorrem, primeiro, da herança do modelo desenvolvimentista e, segundo, das novas realidades econômicas e sociológicas geradas pelas políticas e transformações decorridas nos anos 80.”³²

O aspecto político da crise que nos assola desde o início dos anos 80, constitui-se no desfecho de um processo que iniciou com a derrota eleitoral do governo militar em 1974, passando pelas greves operárias de 1978, pela vitória das oposições nas eleições para governadores em 1982 e pelo movimento das “Diretas Já” em 1983 e 1985. Mas, o golpe final que levou à crise política do Estado partiu de sua velha base de sustentação sócio-econômica que se desfez com a implosão da aliança que sustentou a nossa estratégia desenvolvimentista. Decompôs-se assim, o bloco de poder que deu sustentação ao regime militar e o tripé que ancorou o processo de industrialização, transformando uma crise fiscal e financeira, em crise orgânica do Estado.³³

As crises que marcaram o nosso processo de desenvolvimento e em particular a crise deste final de século não são consequência do tamanho do Estado, como querem fazer crer os privatistas, nem do seu funcionamento irregular por “desvio de função”, como afirma o atual governo. As raízes internas desta instabilidade política e econômica, que parece ser permanente, encontram-se nos próprios mecanismos que o Estado Desenvolvimentista criou e utilizou para cumprir o seu papel estruturante do nosso padrão de industrialização e nas contradições intrínsecas às relações do sistema capitalista, que se

³¹ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000: 85.

³² FIORI, J. L. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. In: TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. **(Des) ajuste global e modernização conservadora** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993:143.

³³ FIORI, J. L. Democracia e reformas: equívocos, obstáculos e disjuntivas. In: **Cadernos da nona: descentralizando e democratizando o conhecimento**. Vol.2. Brasília, 1992:47.

exacerbam quando este entra em declínio, acentuando mais o seu caráter predador nas sociedades dominadas.³⁴

A crise do Estado, compreendida como resultado do próprio movimento de acumulação do capital, com implicações econômicas e também políticas, conforme a tese de Fiori, nos alerta para considerar que a relação capitalista envolve o Estado e a economia, “... e, portanto, devem ser pensados em conjunto, na perspectiva da necessidade, dos limites e da forma que é assumida pela ação estatal nos vários momentos e contextos do desenvolvimento capitalista, aí incluídos os seus casos tardios e periféricos.”³⁵

As contradições, que emergem com mais intensidade nos momentos de crise, acirram os conflitos e as disputas entre as classes e as frações de classes, num jogo e luta política pela defesa de seus diferentes interesses, processo este, que resulta quase que invariavelmente, na rearticulação das relações sociais de produção e de dominação e, conseqüentemente, numa reorganização do próprio Estado. Portanto, acreditar na viabilidade do enfrentamento da atual crise a partir de reformas administrativas e gerenciais, no âmbito do Aparelho do Estado, é ignorar a dimensão e as implicações que as crises do sistema capitalista carregam; implicações que apontam para uma reestruturação irremediável das relações capitalistas em todas as suas formas, quer econômica, quer política ou social.³⁶

O Brasil nos anos 80, com a crise capitalista em sua forma econômica e política, vivenciou um momento intenso das contradições que haviam sido abafadas por longos anos de ditadura. No contexto desta conjuntura crítica, que tem o próprio Estado como centro, começaria a crescer o discurso da necessidade de uma Reforma do Estado. “Uns propõem desfazer-se do Estado que eles mesmos construíram. Os outros, muitas vezes, crendo sua, uma obra que foi conservadora, propõem reaproximar o Estado de seu modelo ideal”³⁷

A Constituinte foi um dos espaços nos anos 80 que promoveu discussões sobre reformas, inclusive a reforma do próprio Estado, e a Constituição de 1988, na contramão do movimento neoliberal, já iniciado pelos governos conservadores dos países centrais,

³⁴ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000.

³⁵ FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do estado na industrialização brasileira** RJ: 1988: 101.

³⁶ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as Políticas de Saúde no Brasil nos Anos 90: Um Projeto de Desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000: 188-189.

³⁷ FIORI, J. L. **Instabilidade e Crise do Estado na Industrialização Brasileira** RJ: 1988:18-19.

registraria em letras, as pressões resultantes dos movimentos sociais que reivindicavam o resgate de uma dívida social acumulada em 20 anos de autoritarismo, traduzindo a crença na força das leis e na autonomia do Estado em realizar as reformas estruturais, que conduzissem à uma realidade nacional mais equitativa e mais justa.³⁸

A emergência progressiva das dimensões da crise criou um certo consenso nos anos 80, surgindo então, a necessidade de reformar o Estado brasileiro e redefinir as suas funções públicas. A divergência que havia quanto às estratégias a serem adotadas e a direção a ser dada ao processo foi resolvida com a assimilação das propostas e estratégias liberalizantes, fundadas no “Consenso de Washington”. O recado deste Consenso está marcado por um processo que determina a implantação da desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira, a privatização do setor público e a redução do tamanho do Estado, colocando o país na onda da “modernização conservadora e excludente” que tem varrido o mundo e produzido dramas humanos consideráveis.³⁹

A partir dos anos 80, mais precisamente a partir da moratória do México em 1982, as questões estruturais e o déficit público ganharam relevância nos diagnósticos dos desequilíbrios das economias periféricas. O que restava, então, era promover ajustes estruturais nestas economias e reduzir o gasto público. Embora permaneça ainda a concepção que defende os ajustes, o enfrentamento da crise nos anos 90, concentrou-se na reforma do Estado e na reestruturação da relação público/privado.⁴⁰

Neste contexto atual, os parâmetros de uma economia mundial globalizada estariam a exigir um novo Estado. O Estado deveria, a partir dos novos parâmetros ser mais eficiente e ágil e com concentração nas tarefas que pode e deve executar. Deste modo seria necessário levar as sociedades a aceitarem uma redefinição das responsabilidades do Estado, selecionando estrategicamente as ações que irá desenvolver e as que deixará de desenvolver, incluindo também maiores esforços para reduzir a carga imposta ao Estado, fazendo com que os cidadãos e as comunidades participem da prestação dos bens coletivos essenciais. Segundo o Banco Mundial, a partir destas redefinições, emergiria um novo Estado, “...essencial para a implantação dos fundamentos institucionais apropriados para os

³⁸ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS.** Campinas, SP: 2000: 188-189.

³⁹ Ibidem. p. 188-189.

⁴⁰ Ibidem. p. 191.

mercados “(...) e para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalizador e facilitador.”⁴¹ Para o Banco Mundial, “seria ainda melhor se a opinião pública se convencesse de que as reformas visam transferir para a maioria da população o que antes estava nas mãos de uma minoria.”⁴²

Diante desta conjuntura, o Brasil, nos anos 90, está permeado por inúmeras estratégias denominadas de “modernizantes” no campo político, econômico e administrativo. Estas estratégias foram utilizadas como meio para possibilitar o enfrentamento da crise e reconfiguração do Estado. O “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado” caracteriza este encaminhamento, que apesar de afirmar ser seu objetivo a reforma administrativa, pressupõe uma reforma do próprio Estado e estabelece os parâmetros para a realização da mesma.⁴³ “A reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia.”⁴⁴

Neste sentido, as reformas do Aparelho do Estado e do próprio Estado, promovidas pelo atual governo, encontram-se sintetizadas, em parte, no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” – 1995, documento que define os objetivos e estabelece as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, o qual considera a crise brasileira da última década como uma crise do Estado. Portanto,

Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. (...) Este “Plano Diretor” procura criar condições para reconstrução da administração pública em base modernas e racionais.(...) É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralização (...) É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público ...⁴⁵

⁴¹ Banco Mundial. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado num mundo de transformação.** 1997:1-3-4.

⁴² Ibidem. p. 15.

⁴³ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS.** Campinas, SP: 2000.

⁴⁴ BRASIL. Presidente FHC. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995:9.

⁴⁵ Ibidem. p. 9-10.

A implementação destas reformas permitiria a concentração do Estado no atendimento às necessidades sociais básicas, com redução da sua área de atuação através de três mecanismos: a privatização, por meio da venda de ativos públicos, que não deveriam mais permanecer no setor público; a “publicização”, ou transformação de órgãos estatais em “entidades públicas não-estatais”, de direito privado e sem fins lucrativos; e a terceirização, que seria a contratação de serviços prestados por terceiros, baseada em conceitos de administração e eficiência.

A implementação do modelo de “administração gerencial”⁴⁶ constitui a reforma prevista para o setor público. Nesta lógica de gestão, o Estado teria que se afastar do campo da produção e da prestação de bens e serviços, para se concentrar na sua função reguladora. Para efetivação deste mecanismo, a administração pública teria que abandonar a ênfase que dá no controle dos processos e de normas (administração burocrática) e voltar-se para o controle dos resultados, através de uma administração pública gerencial e flexível, com base em conceitos de eficiência, eficácia, qualidade e produtividade do serviço público, incluindo aí a educação, com os sistemas de avaliação. “... os controles a *posteriori* dos resultados deverão ser extremamente severos (...). A administração pública gerencial enfatiza os resultados porque pressupõe que será capaz de punir os que falharem ou prevaricarem.”⁴⁷

A Reforma concreta do Aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão.⁴⁸ É aí que a administração pública se torna efetiva e eficiente. Expressa ainda o documento que, para obter uma modernização da gestão, é fundamental a implantação de laboratórios para as atividades exclusivas do Estado, a fim de iniciar o processo de transformação em agências autônomas voltadas para resultados dotados de flexibilidade administrativa e ampla autonomia de gestão.

⁴⁶ A estratégia da administração gerencial, inspirada na administração de empresas, concentra-se : 1. Na definição precisa dos objetivos que o administrador público deve atingir em sua unidade; 2. Na garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados; 3. No controle ou cobrança a *posteriori* dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrativa no interior do próprio Estado. BRASIL. Presidente FHC. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. 1995.

⁴⁷ **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995:67.

⁴⁸ A dimensão-gestão será realizada através de uma série de projetos básicos, que buscam a implantação da administração pública gerencial no serviço público brasileiro, e projetos adicionais, que serão fundamentais para implantação de uma gestão de caráter gerencial no Estado brasileiro. BRASIL. Presidente FHC. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995:71-83.

Para tanto, será implantada uma ação de avaliação institucional para identificar a finalidade de cada órgão da administração pública e promover o realinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida, será elaborada uma sistemática avaliação que permitirá medir os graus de consecução dos objetivos. Também será realizada paralelamente a implementação de ações na área de recursos humanos relacionados aos objetivos da Reforma do Aparelho do Estado. Enfim, a estratégia da reforma prevê a retomada do programa de qualidade, não apenas a qualidade total, mas também o aspecto da participação, como parâmetro da eficiência dos serviços no nível operacional.⁴⁹

O Plano Diretor caracteriza e distingue quatro setores que deveriam compor o aparato de Estado: 1) O **Núcleo Estratégico do Estado**, que corresponde ao governo e define as leis e as políticas públicas, cobrando o seu cumprimento; 2) **As Atividades Exclusivas** que é o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar, como a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à Educação Básica, o serviço de emissão de passaportes, etc; 3) **Os Serviços Não-exclusivos**, correspondem aos setores onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. A presença do Estado neste setor, é justificada porque os serviços envolveriam direitos humanos como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, à medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados através do mercado. São exemplos deste setor as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus, que devem ser organizados como “organizações sociais”; e 4) **A Produção de Bens e Serviços para o Mercado**, constituindo as áreas de ação das empresas; é caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda não foram privatizadas.⁵⁰

Segundo PIMENTA (1998), as estratégias utilizadas para a execução da reforma administrativa teriam como suporte oito princípios:

1. **a desburocratização**, que seria a retirada de obstáculos processuais à

⁴⁹ BRASIL. Presidente FHC. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995:68.

⁵⁰ Ibidem. p. 2-53.

implantação de uma gestão mais flexível e responsável, com o conseqüente desmonte do Estado produtor, interventor e protecionista, separando o processo de formulação, da execução de políticas públicas;

2. **a descentralização**, em três formas: a *descentralização interna*, caracterizada pela descentralização do processo decisório, em um movimento de cima para baixo, dentro da própria estrutura administrativa do setor público, delegando competências e responsabilidades; a *descentralização externa*, de dentro para fora, ou seja, da estrutura do Estado para a sociedade organizada em empresas privadas ou entidades sem fins lucrativos, através da terceirização, publicização, extinções, fusões e privatizações; e a *descentralização entre níveis de governo*, delegando poder a atores em níveis mais baixo, ao poder local;
3. **a transparência**, que se impõe como fundamento para substituir controles burocráticos por controles sociais;
4. **a avaliação de resultados**, *accountability*, que deve ajudar a controlar e avaliar os objetivos propostos e os resultados esperados, num processo de negociação e avaliação do desempenho institucional do governo;
5. **a ética**, que trata sobre o comportamento ético dos funcionários e dirigentes e a redução de privilégios que existem no Estado. Este processo dar-se-ia pela implantação de códigos e normas éticas, para fazer frente às possibilidades de má utilização;
6. **o profissionalismo** necessário numa administração gerencial, flexível e centrada no controle de resultados, devendo adotar-se o mérito como mecanismo de legitimação organizacional e a capacitação, seguindo as diretrizes gerais para uma melhoria da gestão;
7. **a competitividade**, onde entidades competem entre si na busca de recursos, “oferecendo para tanto serviços com melhor qualidade”, e esta “competição saudável” deve ser reproduzida dentro da estrutura administrativa, simulando-se situações de “quase-mercado”; e
8. **o enfoque no cidadão**, valorizando-o como o “principal consumidor dos serviços públicos”, adotando “pesquisas de satisfação do usuário como

parâmetros para avaliação de desempenho do setor público.”⁵¹

Admitindo a determinação da política econômica sobre as políticas sociais, o Plano Diretor atribui aos Ministérios da área econômica, Fazenda e Planejamento, a responsabilidade em “propor alternativas com vistas à solução da crise fiscal” e aos Ministérios setoriais a competência de rever as políticas públicas, em consonância com os novos princípios do desenvolvimento econômico e social.”⁵²

Segundo o Plano Diretor, para se efetivar a reforma do Estado, de forma a resgatar uma autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas, são inadiáveis: o ajustamento fiscal duradouro; as reformas econômicas orientadas para o mercado, visando ao enfrentamento da competição internacional; a inovação dos instrumentos de política social para promover a qualidade nos serviços sociais e a reforma do aparelho do Estado, para implementar de forma eficiente as políticas públicas.⁵³

Todo este movimento, que está associado ao desenvolvimento do capitalismo a partir da nova divisão internacional do capital e do trabalho, determina como as nações pobres devem se comportar, em um “processo de reestruturação econômica imposto pelos credores internacionais aos países em desenvolvimento desde o começo dos anos 80.”⁵⁴

A reforma do Estado, com inspiração nos princípios da administração de empresa, está voltada para uma administração pública gerencial, a partir dos princípios da descentralização com formas flexíveis de gestão; de incentivos à criatividade; de avaliação; de controle; de competição administrativa; de eficiência e de qualidade, que está sendo exigida também para as instituições escolares. Portanto, na década de 90, a reforma de ajuste estrutural, que também requer a reforma do Estado, está pautada na redefinição de suas atribuições, voltando-se, portanto, para a elaboração de uma política de retirada gradual dos investimentos nos serviços públicos, em especial a educação e a saúde.

⁵¹ PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. n.º 05 set/out, 1998: 182.

⁵² BRASIL. Presidente FHC. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995:16.

⁵³ Ibidem. p. 16.

⁵⁴ CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de: Marylene Pinto Michael. São Paulo, 1999:11.

É preciso destacar que a interferência na sociedade brasileira dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e o FMI, tem o consentimento do governo, das elites dirigentes, de alguns membros do Ministério da Educação e parte dos governadores estaduais, em destaque do Estado do Paraná, na década de noventa.

Assim, a consagração das idéias por várias organizações multilaterais foi transformando-se num núcleo de formulação do pensamento e das políticas neoliberais voltadas para o ‘ajustamento econômico’ da periferia capitalista, incluindo aí a América Latina. Estas “políticas passaram a fazer parte das recomendações e condicionalidades do FMI e do BIRD (...) e no final dos anos 80 com exceção do Chile, toda América Latina e o Brasil, em particular, chegam às praias do neoliberalismo.”⁵⁵

É sob estas determinações das elites financeiras internacionais, que os países devedores acabam implementando um modelo de desenvolvimento econômico que implica na incapacidade de pagamento de suas dívidas de forma regular; na transferência de recursos públicos para o setor privado, no estímulo ao consumo de mercadorias e objetos importados, na realização de reformas de ajuste fiscal, da previdência social, do aparelho do Estado, bem como econômicas, orientadas para o mercado.

O Estado brasileiro atua então, como interventor, através de mecanismos de controle e avaliação, de apropriação e inversão dos conceitos políticos esquerdistas, que ficam assim desprovidos de conteúdo cognitivo, para garantia de votos no período eleitoral; de indução às formas alternativas de financiamento e de empenho do governo federal para cumprir as condicionalidades externas e exigir que os governadores estaduais também cumpram as exigências internacionais prescritas nos âmbitos econômico, social e educacional.

O redimensionamento da atuação do Estado para com as políticas sociais na sociedade brasileira e, portanto, no processo educacional que busca atender às novas exigências definidas a partir de um novo modelo de acumulação capitalista, estando sustentado pela lógica de um mundo globalizado, traz uma marca diferente, na década de 90. A formulação das agências internacionais, como o Banco Mundial, “... não admitem dúvidas: a globalização é um fato ‘quer se goste, ou não’. E os países que não querem ficar

⁵⁵ FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997:207.

excluídos do fluxo hegemônico do tempo terão que promover as reformas estruturais de teor neoliberal, requeridas pelo mundo ‘globalizado’.”⁵⁶

O Brasil, articulado ao processo de construção de um projeto neoliberal de sociedade e educação, integra-se a um movimento maior que está associado ao desenvolvimento do capitalismo, trazendo sérias conseqüências para a estrutura social, pois o processo de globalização, exigido em nome de uma aproximação das nações, incorpora uma ideologia que mascara as reais condições que classificam os países como pobres e ricos, dominantes ou dominados, fazendo com que vivencemos nos últimos anos a derrocada dos direitos sociais e uma submissão cada vez mais acentuada às elites financeiras internacionais.

Este movimento do mundo globalizado, que propõe uma espécie de hegemonia cultural, sem alterar a estrutura econômica que diferencia cada país no processo de competição internacional, não é de graça. Participar desta globalização implica assumir um pacto com o Projeto Neoliberal e, portanto, com o FMI e o Banco Mundial que determinam os caminhos a serem trilhados na economia, na política e, conseqüentemente, mantém os países devedores e a maioria da população, numa posição de pobreza, exclusão, marginalização e subserviência.

A política neoliberal é implantada, na América Latina, em diversos graus e de várias formas, parecendo indicar que “...entre os acadêmicos, funcionários de governo (...) que apóiam tais mudanças, a América Latina tem vivido uma sensação de liberdade política e econômica. Afirma-se que ambos estão ligados inseparavelmente a uma revolução democrática e hoje se diz que os latino-americanos são livres para escolher uma nova forma que os conduzirá à prosperidade e à liberdade através das urnas e do mercado.”⁵⁷

A desregulamentação da economia produz modificações acentuadas neste século, com ênfase na individualidade e competitividade e está marcada sobretudo pelo discurso da educação como promotora principal do sucesso dos indivíduos e das nações.

O desemprego, neste contexto, significa a inadaptação do indivíduo às transformações tecnológicas, e não uma conseqüência das contradições produzidas pelo

⁵⁶ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza** São Paulo. 1998: 80.

⁵⁷ PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2ª ed. SP: Xamã, 1998: 19-20.

modo de produção capitalista. Para tanto, a tese do neoliberalismo, que emerge a partir do contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia, ressalta que a possibilidade de inclusão social se dará através do emprego, o que exige, então, a requalificação profissional, e portanto, as reformas dos sistemas públicos de ensino.

Nestas condições, as metas de um projeto neoliberal que busca qualificar para o trabalho, mediante as exigências do novo modelo de desenvolvimento da economia - globalizada - está voltado para a ênfase na Educação Básica, com o trabalho simples, bem como para o ensino profissionalizante no preparo de mão-de-obra e requalificação do trabalho. Ou seja, “... a atenção governamental (...) está voltada, prioritariamente, a curto, médio e longo prazos, para elevação do nível de racionalidade do trabalho simples – às novas gerações dos trabalhadores desqualificados – e, concomitantemente, à formação, em caráter supletivo, de parcela da atual força de trabalho simples, dentro de uma lógica utilitarista de remoção de obstáculos à superação da crise contemporânea de acumulação capitalista.”⁵⁸

A formação da força de trabalho qualificada, segundo o documento “Educación Técnica y Formación Profesional⁵⁹”, constitui uma importante contribuição para o desenvolvimento. Assim, “Los países en desarrollo necesitan aumentar la productividad en todo el ámbito de sus economías si quieren competir con éxito en una era rápido cambio económico y tecnológico. Esto requiere no sólo inversiones de capital sino también una fuerza laboral que tenga la flexibilidad necesaria a fin de adquirir distintas calificaciones para trabajos nuevos a medida que las estructuras de las economías y las ocupaciones cambian.”⁶⁰ Acrescenta, ainda, que

El fortalecimiento de la educación general en los niveles primario y secundario es la mayor prioridad de las políticas públicas orientadas a mejorar la productividad y la flexibilidad de la fuerza laboral. (...) La capacitación en las aptitudes específicas es más eficaz cuando los que la reciben tienen conocimientos sólidos de lectura, escritura,

⁵⁸ NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997:83.

⁵⁹ BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial**. Washington, D.C. 1992.

⁶⁰ “Os países em desenvolvimento necessitam aumentar a produtividade em todo o âmbito de suas economias se quiserem competir com êxito em uma era de rápida mudança econômica e tecnológica. Isto requer não só mudança de capital, mas também uma força de trabalho que tenha a flexibilidade necessária a fim de adquirir distintas qualificações para trabalhos novos à medida que as estruturas das economias e as ocupações mudam”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial**. Washington, D.C. 1992: 07.

aritmética básica y solución de problemas. La enseñanza primaria y la educación secundaria de primer ciclo brindan esa base para muchos oficios y artesanías tradicionales. La enseñanza primaria ayuda también a mejorar la productividad y os ingresos de los pobres en la zonas rurales.⁶¹

No caso brasileiro, a Educação Básica busca promover a construção da cidadania e a preparação para o trabalho, como forma de atingir o alvo da contenção da pobreza, premissa básica de atuação do Banco Mundial, a partir da década de 90.

A estratégia de cooperação do Banco Mundial no Brasil é de apoiar políticas de investimentos que encorajarão o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica. (...) Níveis extremamente baixos de escolarização minam o potencial do Brasil para o crescimento econômico a longo prazo e parecem ser um fator que contribui ao alto grau de desigualdade de renda no Brasil, que ameaça a evolução de uma sociedade estável e democrática. Em todos os setores, nossa estratégia para o Brasil, enfatiza melhoras na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres.⁶²

É oportuno considerar, entretanto, que para compreender o processo de consolidação das políticas sociais, em especial para a educação, sob as determinações da política neoliberal, algumas análises são fundamentais, pois, como nos alerta Fiori, os pressupostos do neoliberalismo seguem as mesmas teses e propostas do liberalismo⁶³, buscando “... ‘o menos de Estado e de política possível’”. Isto é desde os pais pioneiros do liberalismo, a proposta foi, e segue sendo, a busca da despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. (...) antes como agora, segue sendo feita pelos neoliberais a mesma defesa intransigente do individualismo

⁶¹ “O fortalecimento da educação geral nos níveis primário e secundário é a maior prioridade das políticas públicas orientadas a melhorar a produtividade e a flexibilidade da força de trabalho. A capacitação nas aptidões específicas é mais eficaz quando os que recebem tem conhecimentos sólidos de leitura, escrita, matemática básica e solução de problemas. O ensino primário e secundário do primeiro ciclo oferecem essa base para muitos ofícios e artesanatos tradicionais. O ensino primário ajuda também a melhorar a produtividade o ingresso dos pobres nas zonas rurais. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial.** Washington, D.C. 1992:33.

⁶² Banco Mundial, 1993:25. Apud NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial.** Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

⁶³ A respeito dos fundamentos e das políticas impostas pelo liberalismo/neoliberalismo ver FIORI, J. L. Em busca do dissenso perdido: ensaios sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight. 1995. PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J.(org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998. MORAES, R. C. Corrêa. **Liberalismo e Neoliberalismo – uma introdução comparativa.** Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, Primeira versão, número 73, novembro de 1997.

(...) o tema da igualdade social apareceu no discurso enquanto igualação de oportunidades, ou condições iniciais igualizadas para todos.”⁶⁴

Neste sentido, a noção de democracia, que atualmente é tão divulgada, vincula-se à igualdade de oportunidades, segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. Tal é a sociedade competitiva apregoada pela democracia liberal, que herdou do liberalismo esta concepção.⁶⁵

A seguir, buscaremos analisar o percurso do Banco Mundial e as orientações que este organismo internacional busca para consolidar a construção da “centralidade da Educação Básica”, verificando as implicações práticas na dimensão econômico-político-social da sociedade brasileira.

1.2 AS AÇÕES E OS OBJETIVOS EXTERNOS QUE ORIENTAM A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

1.2.1 – O BANCO MUNDIAL⁶⁶

O Banco Mundial⁶⁷, criado em 1944, sobre os destroços da Segunda Guerra Mundial, foi em sua primeira infância, o mais fraco, o mais limitado nas suas funções e, portando o menos conhecido. Com a evolução da economia internacional, o Banco foi se adequando e passou a desenvolver suas próprias funções estendendo progressivamente seu raio de influência. No início foi um organismo modesto que favoreceu a reconstrução dos principais países capitalistas no pós-guerra. Posteriormente, passou a financiar projetos de infra-estrutura para o processo de crescimento dos países subdesenvolvidos. Em certo

⁶⁴ FIORI, I L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997:202.

⁶⁵ VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992.

⁶⁶ A expressão Banco Mundial será empregada nesta produção como sinônimo de BIRD, visto que o Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições financeiras multilaterais com funções distintas para financiamento internacionais.

⁶⁷ Sobre a trajetória e financiamento do Banco Mundial ver LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – Estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. FONSECA, M. **O financiamento do Banco à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacionais**. Cortez Editora. PUC-SP. Ação Educativa. 1996. NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo. 1998. TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. PUC- São Paulo: Cortez, 1998.

momento adotou, além disso, uma concepção mais transcendente de pobreza e de desenvolvimento baseada em considerações econômicas, sociais e políticas. Finalmente os seus programas de ajuste estrutural e co-financiamento de projetos ilustram sua principal função, onde passa a assumir responsabilidades globais e inerentes à crise financeira mundial.⁶⁸

O Banco Mundial, no final da década de 50, redirecionou seus interesses para o desenvolvimento/crescimento econômico dos chamados países “em desenvolvimento”. A lógica que sustentaria a atitude do Banco Mundial em disponibilizar recursos para induzir o crescimento/desenvolvimento dos países que não se desenvolveram “naturalmente”, fundamenta-se no pressuposto de que o fator escasso nestes países seria o capital, fundamental para estimular a utilização plena dos fatores de produção, potencialmente existentes neles.⁶⁹

Neste sentido é possível identificar quatro marcos na trajetória do Banco Mundial. O primeiro está associado à gestão de Roberto Strang McNamara (1968-1981), quando modificam-se as perspectivas de ação desta instituição, incorporando à sua prática de financiamento voltada para a infra-estrutura, o discurso enfático do combate à pobreza em escala mundial.

O segundo marco nas ações do Banco Mundial ocorreu a partir do início da gestão de Alden W. Clausen na presidência (1981/1986), onde as ações do Banco se voltam para a questão do “ajuste estrutural” das economias endividadas, cuja contrapartida fundamental é a politização, e conseqüentemente maior visibilidade, das intervenções do Banco. É preciso considerar, que

A crise financeira internacional e a crise da dívida externa, que assolou os países periféricos nos anos 80, contribuiu para que o Banco Mundial assumisse um papel de intermediador entre os credores internacionais e os países devedores, redefinindo a sua política de empréstimos que antes se limitava ao financiamento de projetos, para outras formas de financiamento, que possibilitassem desembolsos mais rápidos, ou seja, os programas de ajuste estrutural e os projetos para setores específicos. Tais programas e projetos, contribuiriam para os processos de renegociação e pagamento da dívida externa e para a redefinição de políticas nacionais. O Banco Mundial avaliava que os acordos de

⁶⁸ LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987: 139 -146.

⁶⁹ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000.

empréstimos de caráter mais abrangentes teriam maior repercussão e efeitos mais amplos no redirecionamento do padrão de desenvolvimento econômico dos países prestatários.⁷⁰

O terceiro marco na trajetória do Banco Mundial, é mais de caráter interno e está relacionado com a ruptura ocorrida na forma de gestão desta instituição. Isto se deu em 1987, com a implantação do ‘Plano de Reorganização’ durante a gestão de Baber Conable, (1986/1991). Baber Conable, em função das críticas do governo Reagan e da ameaça de suspensão do repasse de recursos pelos EUA, empenhou-se em promover uma profunda reestruturação na administração do Banco. Para isto criou um Comitê de Direção para se ocupar da política, planificação e gastos, das operações e das unidades de apoio.⁷¹

O quarto marco nas políticas do Banco Mundial, teve início no final dos anos 80 e início dos anos 90, mais precisamente com a entrada de Lewis Preston na presidência do Banco Mundial (1991/1995) e foi marcada por uma reestruturação das ações do Banco a partir dos resultados do Informe Wapenhans, divulgado em 1991. Neste informe que tem como título “Implantação efetiva: a chave para o impacto do desenvolvimento” fez-se uma avaliação da eficácia de todos os projetos financiados pelo Banco Mundial. Os problemas apontados no documento revelaram que no conjunto, cerca de 20% dos projetos da carteira do Banco Mundial apresentavam problemas significativos; 37,5% tinham questões conflitivas; mais de 40% dos projetos de água, saneamento e agricultura tinham fracassado, e somente 22% dos prestatários respeitavam integralmente os acordos. Tais dados levaram à uma proposta de mudança de diretriz no interior do Banco, o qual deveria passar de uma “cultura de aprovação de projetos”, iniciada e consolidada no período de McNamara, para outra “inspirada no desejo de que os projetos funcionem realmente.”

No último período, criou-se o consenso no interior destas instituições, da necessidade de uma correção de rumo nas propostas de ajuste, na pauta de financiamento relacionada à promoção do desenvolvimento econômico e, na própria noção de desenvolvimento que acompanha o Banco Mundial desde a sua origem. Recupera-se, então, o antigo discurso da preocupação com a pobreza e introduz-se a discussão que tenta articular a questão do desenvolvimento/crescimento econômico com a preservação do meio ambiente – desenvolvimento auto-sustentado.⁷²

Além destes marcos que o Banco Mundial vivenciou, temos a emergência da questão do desenvolvimento que passou por três etapas. Em sua primeira etapa que vai até

⁷⁰Ibidem. p. 67.

⁷¹Ibidem. p. 69.

⁷²Ibidem. p. 70.

meados da década de 50, o desenvolvimento é entendido como crescimento econômico, que requer ser apoiado em maior capital de infra-estrutura. No período seguinte a concepção continua formulada nos termos anteriores, mas os investimentos para o desenvolvimento além dos de infra-estrutura, estendem-se para o campo industrial, agrícola e educativo. Em 1968 quando Wood deixa o seu cargo para McNamara⁷³, a concepção de desenvolvimento começa a mudar não ficando limitada apenas ao crescimento econômico, mas o Banco Mundial inicia a definição de sua política sustentando que, além do investimento para o crescimento, haveria a necessidade de inclusão de aspectos sociais e políticos, tais como: planificação familiar, urbanização e desemprego.⁷⁴ Foi então, na fase McNamara, que a noção de desenvolvimento até então voltada para a necessidade de capitalização, abre as portas para a “satisfação das necessidades básicas”.

Para tanto, McNamara ressalta que

...estou convencido de que o crescimento sem o controle da população, prejudica o crescimento econômico e, em conseqüência e por isso mesmo, degrada a dignidade do homem ao privá-lo do básico necessário para uma vida mais completa, mais feliz. (...) Os governos (...) terão que estar dispostos a assumir maior prioridade no estabelecimento de metas de crescimento na esfera das necessidades humanas essenciais: nutrição, habitação, saúde, alfabetização e emprego.⁷⁵

A “satisfação das necessidades básicas” na estratégia do Banco Mundial nasce, portanto, quando o próprio Banco Mundial admite que os benefícios do crescimento não conduziram ao bem-estar das grandes majorias dos países subdesenvolvidos e, portanto, a estratégia seria atender tanto ao crescimento econômico, quanto à “satisfação das necessidades básicas.” Por conseguinte, esta estratégia implicaria em realizar tarefas para melhorar as condições de vida das camadas pobres, quando não comprometem o processo de crescimento.

⁷³ Secretário de Defesa dos Estados Unidos entre 1961-1968 e protagonista da derrota do Vietnã, podia entender o significado que, para o sistema capitalista, tinham esses movimentos alentados pela dependência e pobreza. Diferente daqueles que o precederam (...) McNamara não dirigiu o Banco Mundial com a mentalidade própria de um banqueiro, mas com a de um estrategista internacional que pretendia conseguir na paz o que não pode conquistar com guerra: reconhecer reivindicações populares e controlá-las, em um período de crise mundial do capitalismo industrial e da hegemonia norte-americana. LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987:183.

⁷⁴ LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987:175-176.

⁷⁵ MCNAMARA, 1972: 1072; Tradução: Francis M. G. Nogueira. **A ajuda externa para a educação brasileira: da UDAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999: 124.

O ‘ataque à pobreza’ exige grandes investimentos em infra-estrutura produtiva e social, em educação, saúde, moradia, controle demográfico, nutrição, criação de empregos, etc., e estes recursos só podem provir dos aumentos da produtividade. Por conseguinte, sem crescimento, considera-se impossível alcançar os níveis mínimos de bem-estar. Assim colocado, o “ataque à pobreza” adquire uma dimensão própria, porém defasada no tempo em relação ao mencionado crescimento.⁷⁶

Portanto, mesmo com as mudanças ocorridas na noção de desenvolvimento, o crescimento econômico continuou sendo considerado o principal responsável pelo desenvolvimento social dos países periféricos. É também a partir da gestão de McNamara que o enfoque às necessidades básicas acabou superando seus objetivos econômicos e sociais para se acoplar à necessidade de segurança política. A segurança nessas condições passou a constituir-se num requisito essencial ao desenvolvimento econômico.⁷⁷ Antes de McNamara os dirigentes do Banco Mundial⁷⁸ estavam mais preocupados em resolver problemas econômicos imediatos, diretamente relacionados com os EUA. O tratamento de problemas sociais, como a educação, a pobreza e a desnutrição, relacionando-os ao processo de desenvolvimento econômico, teve ascensão a partir de McNamara. Antes,

... el Banco era sobre todo un lugar lleno de especialistas técnicos que diseñaban proyectos de inversión. La mayoría de las veces, éstos se referían a infraestructura básica y contribuyeron, más o menos, al desarrollo, según se concebía entonces. Los presidentes del Banco eran banqueros y hombres de negocios que trataban con gobiernos soberanos, tanto prestamistas como prestatarios. Ni ellos ni su Banco sentían especial inquietud o interés por la pobreza, y mucho menos por los pobres.⁷⁹

⁷⁶ LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987: 191.

⁷⁷ Ibidem. p. 143.

⁷⁸ Segundo RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000:81, ocuparam o cargo de presidente do Banco Mundial, desde a sua criação: **Eugene Meyer (1946)**, primeiro presidente, originário de uma casa bancária de investimentos dos EUA; **John J. McClay (1947-1949)**, advogado e durante sua gestão os banqueiros foram seus principais interlocutores e conselheiros; **Eugene R. Black (1949-1962)**, vice-presidente do Chase National Bank of New York; **George D. Wood (1963 - 1968)** até sua nomeação para a presidência do Banco Mundial, foi presidente da Junta Diretora do First Boston Corporation; **Robert S. McNamara (1968 - 1981)**, tinha sido Secretário de Defesa nas administrações de Kennedy e Johnson, antes porém, havia sido presidente da Ford Motors Company; **Alden W. Clausen (1981 - 1986)**, ex - presidente do Bank of America; **Baber Conable (1986 - 1991)** ex congressista republicano; **Lewis Preston (1991 - 1995)**, trouxe de volta o discurso da pobreza; **James Wolfenshon (1995)**, banqueiro especializado em investimentos internacionais.

⁷⁹ ... o Banco era sobretudo um lugar cheio de especialistas técnicos que elaboravam projetos de investimento. A maioria das vezes estes se referia a infraestrutura básica e contribuíram, mais ou menos, ao desenvolvimento, segundo se concebia então. Os presidentes do Banco eram banqueiros e homens de negócios que tratavam com governos soberanos, tanto prestamistas como prestatários. Nem eles nem seus Bancos sentiam especial preocupação ou interesse pela pobreza, e muito menos pelos pobres. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. GEORGE S.; SABELLI, F. **La Religion del Crédito: El Banco Mundial y su Imperio Secular**. Barcelona: Coleccion Intermon, 1994:50.

O redirecionamento das políticas do Banco Mundial, ocorrido na gestão de McNamara foi resultado, em grande medida, de sugestões contidas no Relatório Pearson, que é o resultado de um estudo sugerido por George Woods, viabilizado por McNamara, e realizado por uma “Comissão do desenvolvimento Internacional”, composta por pessoas “bem versadas nas questões mundiais e acostumadas a influenciá-las, cuja função era analisar os últimos esforços de ajuda do Banco e extrair lições para o futuro.”⁸⁰

A mudança que o Banco Mundial imprimiu em seu enfoque de desenvolvimento, durante a administração de McNamara na década de 70 está associada à crise internacional e às lutas de libertação que agitaram numerosos países latino-americanos, africanos e asiáticos desde o final da década de sessenta.

No início da década de 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau.(...) No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica no decorrer da década de 80: primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante o período de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.⁸¹

É a partir desta conjuntura internacional que o Banco passa a considerar as causas sociais da pobreza e das necessidades básicas. “Os antecedentes do Informe Pearson e os que poderiam ser encontrados na CEPAL, FAO, UNCTAD, UNESCO e outros organismos internacionais, demonstram que não houve ‘inovação’ teórica propriamente dita. (...) na verdade ‘assimilou-se’ a pobreza ou as necessidades básicas como parte do discurso e do esquema teórico.”⁸²

Nesta lógica, a “satisfação das necessidades básicas” fundamenta-se em dois processos: aumentar a produtividade em atividades urbanas e rurais exercida pelos setores mais pobres da população e promover a extensão de serviços básicos mínimos a essa

⁸⁰ RIZZOTTO, M. L. F. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP: 2000: 66.

⁸¹ FONSECA, M. O financiamento do Banco à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacionais. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. PUC- São Paulo: Cortez, 1998: 232.

⁸² LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987: 184.

população. Desse modo, o incremento da produtividade aumenta as possibilidades de uma tendência à elevação do nível de emprego e dos rendimentos pessoais, reduzindo assim os níveis de pobreza. “O fortalecimento de serviços básicos (como por exemplo, os de controle demográfico, educação e saúde) enriquece os conceitos de desenvolvimento tanto rural, como urbano, servindo de apoio aos objetivos do Banco para atingir níveis maiores de produção, como de produtividade e, ao mesmo tempo, outros conteúdos: os morais e, sobretudo os de controle político e legitimação social.”⁸³

No que se refere à educação, o enfoque das necessidades básicas introduz o conceito de “capital humano”, definindo-o como a acumulação de conhecimentos e de aptidões das pessoas. A formação do capital humano, através da educação, deverá prestar atenção à sua produtividade (como no capital físico) mas, também, à sua conduta sócio-política, onde o Banco Mundial busca efetivar duas aproximações a esse respeito.

- 1- Em primeiro lugar, apóia a formação de profissionais nas tarefas propriamente técnicas, oferecendo incentivos à educação média e superior privada;
- 2- Em segundo lugar, **a Educação Básica** deve **cumprir os objetivos mínimos de aprendizagem** que compreendem ‘a alfabetização e a aptidão numérica funcionais, a planificação familiar e da saúde, o cuidado infantil, a nutrição, o saneamento e os conhecimentos necessários à participação do indivíduo em atividades cívicas.’⁸⁴

Para o Banco a “satisfação das necessidades básicas” está associada ao crescimento econômico e, portanto, para necessidade de acumulação do capital. Nestas condições, o determinante ideológico não constitui o único fundamento que respalda a consideração das necessidades básicas. Há também elementos econômicos que justificam sua inclusão estratégica sem alterar a sua coerência com os conceitos sobre o crescimento econômico. A “satisfação das necessidades básicas” compreendidas neste âmbito, implica em considerá-la como processo de adequar economicamente às necessidades capitalistas de expansão, de forma que não haja qualquer indício de afetar as bases da propriedade e formando, de certo modo, uma plataforma mínima de controle preventivo de situações sociais críticas.

Com efeito a primeira menção sistemática ‘às necessidades básicas’ pode ser encontrada no discurso de Roberto McNamara no Conselho de Dirigentes do Banco Mundial, 1972. Em seu discurso, enfatizou que os países do Sul se caracterizam por sua incapacidade de tomar

⁸³ Ibidem. p. 189.

⁸⁴ Ibidem. p. 190. Grifos nossos.

os seus destinos em suas mãos pois o analfabetismo faz reinar as trevas nesses países. (...) De acordo com o Banco, o investimento nas 'necessidades básicas' permite o controle preventivo de regiões e países estratégicos em momentos de situação sociais críticas, impedindo identificações regionalistas, nacionalistas e, sobretudo, de classe.⁸⁵

No período de McNamara, a participação, do Banco Mundial no que se refere aos recursos financeiros, pode-se dizer que se concentraram mais no aspecto quantitativo, ou seja, no controle da natalidade, do que na "satisfação das necessidades básicas" dos já viventes. Contudo, a orientação política de McNamara e conseqüentemente do próprio Banco Mundial, se mostraria contraditória, pois no período de 1969 a 1988 quando o discurso do "combate à pobreza" esteve sistematicamente presente nos pronunciamentos dos dirigentes e técnicos do Banco, os empréstimos para os setores sociais foram de poucos 14,36% do total de recursos fornecidos por esta instituição. O restante foi distribuído entre os setores produtivos, ficando 34,86% para a infra-estrutura, 25,83% para a agricultura, 16,96% para a indústria e 8% para outros programas.⁸⁶

Embora a questão da pobreza esteja presente nos discursos dos dirigentes do Banco Mundial, as alternativas utilizadas por esta instituição, para promover o desenvolvimento econômico e social dos países pobres, continuaram focalizadas para os empréstimos voltados para a infra-estrutura. O pressuposto deste encaminhamento parece fundamentar-se na velha crença de que a solução do problema da pobreza viria como decorrência natural do crescimento econômico. Entendia-se a pobreza como um estágio de atraso no percurso do desenvolvimento, cabendo então, acelerar o passo para ser uma grande nação.

A desmitificação do discurso do Banco Mundial, que enfatiza o "alívio da pobreza" e a "satisfação das necessidades básicas" nos anos 60 e 70, pode ser feita quando se verifica a hierarquia das áreas que fizeram parte da pauta de financiamento do Banco. Em ordem decrescente foram objeto de empréstimos do BIRD de 1947 à 1970: os setores de infra-estrutura com 66,2% (energia elétrica e transporte), indústria com 16,25%, agricultura com 9,37%, desenvolvimento geral com 3,97%, serviços sociais (educação, planificação da família e abastecimento de água) com 2,1% e telecomunicações com 2%. Os acordos de empréstimos referentes à América Latina, no período de 1947 a 1983 (...) os serviços sociais tem apenas 6% do montante dos empréstimos.⁸⁷

⁸⁵ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza.** São Paulo. 1998: 68-121-122.

⁸⁶ LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

⁸⁷ RIZZOTTO, M. L. F. **Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS.** Campinas, SP: 2000:92.

No ano de 1999 a distribuição de recursos do Banco Mundial por setor para a América latina e Caribe são:

... finanças públicas com 31%, de proteção social com 18% e, educação com 9%. Reconhece-se que nos anos noventa, a atuação do Banco tem sido diversificada, ampliando os setores em que atua”, entretanto, (...) a questão retomada nos anos 90 pelo Banco Mundial, deveria ter um correspondente investimento em áreas que contribuíssem para a sua redução. Isto não se verificou por parte do Banco, e dados recentes mostram que também não ocorreu por parte da maioria dos governos sob a sua “influência”, pois a quantidade de pobres aumentou durante todo o período.⁸⁸

Segundo estudo da ONU o número absoluto de pobres no mundo, triplicou em 50 anos chegando a 1,3 bilhões de pessoas que vivem com menos de US\$ 1 por dia⁸⁹ (...) 40 milhões de pessoas morrem de fome anualmente, uma em cada quatro crianças sofre ou já sofreu de desnutrição (...) ⁹⁰ Dados revelam também que das 4,4 bilhões de pessoas que vivem em países em desenvolvimento, 60% não têm acesso a condições básicas de saneamento, um terço não sabe o que é água limpa, 25% não tem moradia adequada e 20% estão sem acesso a serviços médicos.⁹¹

Lembrando que em 1995, de 6 a 12 de março, em Copenhague – Dinamarca, a “Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social - Cúpula do Homem”, reuniu cerca de 120 chefes de Estado ou governo, fixando o ano de 1996 para formulação/fortalecimento de estratégias para reduzir substancialmente a pobreza em menor tempo possível. O Banco Mundial, na ocasião, defendeu que os programas de reforma econômica alocassem mais recursos para educação e saúde, para criar um “colchão social” para os mais pobres.

Os compromissos da “Cúpula do Homem” continham nove itens entre os quais dois eram tidos como prioridades: erradicar a pobreza do planeta e chegar a uma situação de pleno emprego. As metas quantitativas enfatizavam a educação, a mortalidade, a desnutrição e a saúde. Em relação à educação as metas eram: “Até o ano 2000, garantir acesso universal à Educação Básica e que pelo menos 80% das crianças em idade escolar completem o primário, educação primária em todos os países antes do ano de 2015 e

⁸⁸ Ibidem. p. 93-94-98.

⁸⁹ **Folha de S. Paulo** São Paulo. Edição Nacional. São Paulo, 17 de out. 1997.

⁹⁰ Ibidem. Set. 1999: 2-1.

⁹¹ Ibidem. Jun. 2000: A-14.

reduzir o analfabetismo de adultos à metade de seus níveis de 1990, com ênfase no analfabetismo feminino.”⁹²

McNamara ao fixar os componentes das necessidades básicas requeridas para eliminar a pobreza, a desnutrição e o analfabetismo, incluiu a educação, que passa a ser definida como um meio de

... adquirir conhecimento, comportamento, atitudes, valores, habilidades, responder às novas oportunidades, ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades políticas. A educação apresentava-se capaz de sustentar e acelerar o desenvolvimento através da força de trabalhadores capacitados em administração, tecnologia e de serviços de políticas setoriais dirigidas ao setor moderno-urbano e rural-agrícola. E neste sentido as políticas de maior visibilidade prescritas pelo Banco Mundial, década de setenta e aprofundadas nas subseqüentes foram: um mínimo de educação básica ao alcance de todos; controle do crescimento da demanda escolar; currículo diversificado (...) racionalização da pirâmide educacional; barateamento dos custos, indução de habilidades técnicas, reordenamento de recursos financiados e inclusão da qualidade educativa através de programas de eficiência e avaliação interna.⁹³

Portanto, “A ampliação dos empréstimos do Banco para outros Setores, considerados não tradicionais como a satisfação das necessidades básicas e/ou combate à pobreza, parece, contudo, ser explicada pela convergência da necessidade de adequação do Banco como financiador do desenvolvimento, às condições de acumulação internacional, gerada como resultado das necessidades de reprodução e concentração do capital.”⁹⁴

Compreende-se, nesta dimensão, que as necessidades básicas têm como prioridade “... a melhoria das condições de vida urbanas, melhoria da nutrição/saúde, universalização da Educação Básica e erradicação do analfabetismo para o conjunto da população que não havia participado da divisão do progresso material, expresso nos índices do crescimento econômico.”⁹⁵

Na XXXIII Assembléia Anual de Governos, realizada em Washington em setembro de 1978, durante a sessão inaugural, McNamara destacou os objetivos do Banco Mundial em relação ao crescimento econômico. Neste sentido, chama atenção para a pobreza

⁹² **Folha de S. Paulo** São Paulo. Mundo, 26 de fev. 1995:3.

⁹³ MCNAMARA, R. **Cem países: dois milhões de seres. A dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1974.

⁹⁴ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 110.

⁹⁵ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da UDAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE,1999:108.

absoluta ressaltando que “Esta pobreza absoluta constituye una existencia tan caracterizada por la desnutrición, el analfabetismo, las enfermedades, la elevada mortalidad infantil y la corta esperanza de vida, que no responde a ninguna definición razonable de la dignidad humana.”⁹⁶

O Banco Mundial, de acordo com McNamara, pode contribuir para acelerar o crescimento econômico e reduzir a pobreza absoluta e, “en los debates internacionales viene reconociéndose en medida creciente que es preciso prestar más atención a los problemas de los que viven en la pobreza absoluta.”⁹⁷ Assim,

... toda estrategia práctica orientada a reducir la pobreza absoluta debe fundamentarse en un esfuerzo por ayudar a los que viven en esa situación a elevar su productividad. (...) en los casos en que la población pobre no cuenta con tierras, ni con otros activos productivos es evidente que la estrategia debe concentrarse en la creación de mayores oportunidades de empleo, particularmente en los sectores con un uso mas intensivo de mano de obra.⁹⁸

Diante destas condições, “Esta población pobre carece no sólo de un nivel adecuado de ingresos, sino también de un acceso equitativo a los servicios públicos esenciales, por ejemplo, la abastecimiento de agua potable, a la educación básica, a la atención médica preventiva, a la electricidad, al transporte público; en otras palabras, a los servicios que son fundamentales para su salud y productividad.”⁹⁹

Continua McNamara, “La tarea del Banco Mundial consiste, desde luego, en ayudar

⁹⁶ Esta pobreza absoluta constitui uma existência tão caracterizada pela desnutrição, o analfabetismo, as enfermedades, a elevada mortalidade infantil e a curta esperança de vida, que não corresponde a nenhuma definição razoável da dignidade humana. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico.** Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979: 03.

⁹⁷ “nos debates internacionais vem recomendando-se em medida crescente que é preciso prestar mais atenção nos problemas dos que vivem na pobreza absoluta.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico.** Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979: 11.

⁹⁸ ... toda estratégia prática orientada a reduzir a pobreza absoluta deve fundamentar-se em um esforço por ajudar aos que vivem nessa situação a elevar sua produtividade. (...) nos casos em que a população pobre não conta com terras, nem com outras atividades produtivas é evidente que a estratégia deve concentrar-se na criação de maiores oportunidades de emprego, particularmente nos setores com uso mais intensivo de mão-de-obra. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico.** Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979: 13.

⁹⁹ Esta população pobre necessita não só de um nível adequado de admissão, mas também de um acesso equitativo aos serviços públicos essenciais, por exemplo, o abastecimento de água potável, a educação básica, atenção médica preventiva, a energia elétrica, o transporte público; em outras palavras, aos serviços que são fundamentais para sua saúde e produtividade. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico.** Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979: 13.

a nuestros países miembros en desarrollo en la realización de todas sus actividades relacionadas con el proceso de desarrollo, incluida la lucha contra la pobreza absoluta. (...) La única esperanza viable de reducir la pobreza consiste en ayudar a las personas pobres a incrementar su productividad.”¹⁰⁰

As mudanças nas concepções globais de desenvolvimento do Banco Mundial, que têm como eixo teórico o enfoque no desenvolvimento econômico, passaram das necessidades de capitalização básica à “satisfação das necessidades sociais básicas” e com a crise passou à necessidade dos ajustes estruturais. Diante disso, a crise estrutural do capitalismo evidenciada na década de 1970, se abateu sobre a economia internacional no seu conjunto, sobre grande parte do mundo subdesenvolvido, bem como sobre a maioria dos países industrializados.¹⁰¹

Na América Latina, a partir da década de 1970, quando a dívida passa por uma séria crise financeira surgiu o movimento que promoveu o deslocamento da ideologia do desenvolvimento (combate à pobreza), à ideologia da globalização (alívio da pobreza), sendo que “após a débâcle do socialismo real parece não existir nenhuma alternativa econômico-política à globalização.”¹⁰²

Portanto, é preciso considerar neste processo, que após a gestão McNamara (1981) a doutrina neoliberal foi absorvida pelos novos dirigentes e teóricos do Banco Mundial. O Banco Mundial torna-se o principal centro de formulação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento. Foi na década de 80 que este organismo internacional propõe que o setor educacional seja considerado segundo um modelo analítico que inclui o exame de sua ‘eficiência interna’ e ‘externa’. A ‘eficiência interna’, segundo o Banco Mundial, refere-se como os objetivos educacionais serão alcançados com um dado ‘input’ de recursos, como por exemplo o fluxo de estudantes durante um certo período de tempo. Já a ‘eficiência externa’ é julgada pela repercussão da escolarização no mercado de trabalho e

¹⁰⁰ A tarefa do Banco Mundial consiste, desde já, em ajudar a nossos países membros em desenvolvimento na realização de todas atividades relacionadas com o processo de desenvolvimento, incluindo a luta contra a pobreza absoluta. (...) A única esperança viável de reduzir a pobreza, consiste em ajudar as pessoas pobres a incrementar sua produtividade. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico. Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos**. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979: 13-18.

¹⁰¹ LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987: 143-175.

¹⁰² LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 31-52.

na produtividade do trabalhador escolarizado, retomando assim, a antiga crítica de que os sistemas educacionais são mal administrados e ineficientes, como aparece no contexto do ajuste estrutural.¹⁰³

Foi então, a partir da década de 80, que o Banco Mundial acelerou ações voltadas para uma educação pública seletiva, classificatória, com redução de custos, controle de investimentos para o setor público, descentralização financeira e administrativa, centralização dos mecanismos de controle e de avaliação, elaboração de um currículo nacional, classificação das instituições, política de produtividade e competitividade.¹⁰⁴

O neoliberalismo ao se tornar uma ideologia bem sucedida, ganhou destaque com Wolfensohn. Assim,

A amplitude dessa ‘nova’ concepção foi caracterizada pelo presidente do Banco Mundial, J. Wolfensohn (1995), como uma nova era, a Era do mercado (...) Ressalta que (...) há sério risco de ‘explosão’ e todas as conquistas em favor do mercado podem vir a ser colocadas em risco. (...) se nada for feito para reduzir a pobreza, os pobres (na verdade, excluídos) poderão se transformar em uma ‘classe perigosa’, gerando instabilidade política, insegurança e fuga de investimentos. Por isso prossegue o presidente do Banco Mundial, os países ricos devem arcar com os custos da estabilidade internacional em nome de seus próprios interesses.¹⁰⁵

Portanto, Wolfensohn enfatizou a centralidade do lugar conferido à pobreza em sua gestão, apontando que a tarefa de aliviar a pobreza dos países mais pobres, é condição prioritária para garantir a manutenção de níveis suportáveis da mesma. Condição esta, indispensável para o futuro crescimento de todos, sobretudo é claro, dos países ricos.

Na década de 90 o núcleo de argumentação do Banco Mundial está centrado na conexão pobreza-estabilidade. O que realmente se deseja é “... garantir as condições para que os investidores realizem seus negócios sem obstáculos indesejáveis e sem mudanças nas regras do jogo.”¹⁰⁶

A importância que ganha a educação, nas formulações ideológicas e dominantes na América Latina e, em particular na do Banco Mundial, foi crescendo no período que compreende as décadas de 1960 a 1990. Uma das questões fundamentais, expressa no

¹⁰³ Ibidem. 1998.

¹⁰⁴ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 81.

¹⁰⁵ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo:1998:73- 94.

¹⁰⁶ Ibidem. p. 258.

documento do Banco Mundial “Prioridades y estrategias para la educación - Estudio sectorial del Banco Mundial” (1995) – ressalta inúmeras vezes que “a educación tiene un papel decisivo en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza”¹⁰⁷, pois considera que “La pobreza relativa generalmente se reduce a medida que aumenta el nivel de educación e fuerza de trabajo”¹⁰⁸

Assim, o Banco Mundial e o FMI, ao concederem um empréstimo, prescrevem condições no que se refere à intervenção na economia, na formulação de políticas públicas e na legislação do país. As orientações/prescrições destas instituições aos países devedores apresentam alguns objetivos, conforme destaca SILVA (2000), “Assegurar regularmente o pagamento da dívida externa, transformar as bases econômicas dos Estados capitalistas devedores, eliminar características indesejáveis à ideologia neoliberal e reorganizar o processo de acumulação capitalista.”¹⁰⁹

A alternativa de não se tomar providências para superação ou eliminação da pobreza, mas apenas de tomar medidas focalizadas cabíveis para a assistência aos indigentes, passa a ser prioridade e a educação é chamada para viabilizar ideologicamente as contradições que o capital não tem alternativas para oferecer. Nesta perspectiva, as instituições educativas são reconfiguradas para produzir uma educação voltada para uma disciplina que é construída por meio da inculcação de ideais e valores de um modo de ser e de viver, subordinadas às exigências do mercado através do discurso de conquista da cidadania, ou seja de uma democracia liberal em que o princípio da igualdade é a única alternativa para os homens. Mediante estes objetivos, as reformas curriculares na América Latina, estão carregadas de valores sobre responsabilidade, ética do trabalho e consenso. Neste sentido, a “centralidade da Educação Básica” emerge como meio de contenção/administração da pobreza, articulada à necessidade de segurança.

Portanto, “La enseñanza primaria y la secundaria del primer ciclo constituyen la máxima prioridad de todos los países porque proporcionan las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para el orden cívico y para la plena participación en la sociedad, así

¹⁰⁷ “a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sectorial del Banco Mundial**. 1995: iii.

¹⁰⁸ “a pobreza relativa geralmente se reduz à medida que aumenta o nível de educação e força de trabalho.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sectorial del Banco Mundial**. 1995:8.

¹⁰⁹ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000:105.

como para todas las formas de trabajo.”¹¹⁰

O Banco Mundial ao estar empenhado em colocar em andamento as propostas educacionais, enfatiza a necessidade de investimento em Educação Básica, como processo fundamental de desenvolvimento econômico, principalmente para a população pobre, desenvolvendo uma espécie de política compensatória, à medida em que procura integrar os indivíduos ao projeto de desenvolvimento.

Destaca, também, que a educação nos países “bajos” e “medianos” está enfrentando problemas tais como: “... el acceso, la equidad, la calidad, la reducción del tiempo que media entre la reforma de las estructuras económicas y la reforma de los sistemas de educación.”¹¹¹ Estes problemas, de acordo com o Banco Mundial, referem-se aos atuais sistemas inapropriados de financiamento e administração da educação, sendo que, para superar estes entraves do sistema educacional, é preciso a redefinição dos governos “em seis medidas essenciais” que ditam as regras para a educação, as quais consistem em:

... dar más prioridad a la educación; prestar más atención al rendimiento; concentrar en mayor medida y más eficientemente la inversión pública en la educación básica, así como recurrir más al financiamiento familiar de la enseñanza superior; prestar más atención a la equidad; intensificar la participación de las unidades familiares en el sistema de educación; y dar más autonomía a las instituciones a fin de permitir una combinación flexible de los insumos educacionales.¹¹²

Estas reformas, conforme expressa o documento do Banco Mundial, poderiam, além de melhorar a educação nos países mais pobres, reduzir o analfabetismo no futuro.

A primeira Reforma “mais prioridade para a educação” exige a Reforma Econômica como condição essencial deste processo. Segundo este organismo internacional, “Puesto

¹¹⁰ “O ensino primário e secundário de primeiro ciclo constituem a máxima prioridade de todos os países porque proporcionam as atitudes e conhecimentos básicos necessários para a ordem cívica e para a plena participação na sociedade, assim como para todas as formas de trabalho.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sectorial del Banco Mundial**. 1995: 69.

¹¹¹ “... o acesso, a equidade, a qualidade, a redução do tempo que está entre a reforma das estruturas econômicas e a reforma dos sistemas de educação”. Tradução: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la Educación. Estudio Sectorial del Banco Mundial**. 1995: xvi.

¹¹² “... dar mais prioridade para educação; prestar mais atenção ao rendimento; concentrar em maior medida e mais eficientemente na inversão pública na Educação Básica, assim como, recorrer mais ao financiamento familiar do Ensino Superior; prestar mais atenção na equidade; intensificar a participação das unidades familiares no sistema de educação e dar mais autonomia às instituições a fim de permitir uma combinação flexível dos insumos educacionais” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sectorial del Banco Mundial**. 1995: 65.

que la reforma económica se esta convirtiéndose en un proceso permanente es importante que lo gobiernos se concentren también en los factores que son necesarios para mantener el crecimiento y reducir la pobreza, además en las políticas macroeconómicas apropiadas. Los Países que cuentan con la infraestructura física necesaria y con fuerzas de trabajo flexibles atraen cada vez más inversiones en producción y servicios.”¹¹³

Mediante estas orientações, caberá ao governo federal, juntamente com sua equipe e com orientação do Banco Mundial, elaborar políticas que assegurem a centralização da proposta pedagógica como por exemplo os PCNs e o Livro didático; da formação docente viabilizada à distância, semi-presencial e nos Institutos Superiores de Ensino, bem como de programas tais como: TV Escola, TV Futura, conhecida como o Canal do Conhecimento que é uma parceria da Globo com a CNN e especificamente no Estado do Paraná, a Universidade do Professor – Faxinal do Céu; e do sistema de avaliação, a partir do Provão, do ENEM e do SAEB. Paralelamente à política de centralização busca-se viabilizar uma política de descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar¹¹⁴. Em relação à política de descentralização dos recursos financeiros temos como ilustração o projeto “Amigos da Escola”, que é um programa educativo da TV Globo, e a Gestão Compartilhada, do Governo Jaime Lerner do Estado do Paraná..

De fato os projetos que este organismo está financiando no Brasil refletem de forma fiel as orientações de ações estabelecidas pelo Banco em nível mundial. Num documento de política de 1992, o Banco definiu três fontes de trabalho no setor da educação primária: 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através de (...) melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula (...) 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores (...) 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo...¹¹⁵

¹¹³ “Posto que a reforma econômica está convertendo-se num processo permanente é importante que os governos se concentrem também, nos fatores que são necessários para manter o crescimento e reduzir a pobreza, além de políticas macroeconômicas apropriadas. Os países que contam com a infraestrutura física necessária e com força de trabalho flexível atraem cada vez mais mudanças em produção e serviços”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sectorial del Banco Mundial**. 1995: 67.

¹¹⁴ A gestão escolar está voltada para a defesa de um Estado que genericamente vem sendo chamado de mínimo, com vistas a uma participação mais efetiva da comunidade no pagamento pela educação de seus filhos. Para Educação Básica, considerada pelo governo como prioridade, a participação da comunidade se dará a partir do trabalho voluntário, como sugere o projeto Amigos da Escola. Caracteriza, também a gestão escolar o Prêmio de Excelência nas Escolas Públicas do Paraná na gestão de Jaime Lerner.

¹¹⁵ TOMAMSI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J. HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. PUC- São Paulo: Cortez, 1998: 199-200.

O Banco Mundial neste sentido, enfatiza a necessidade de investimento na qualidade e na administração da educação, financiando projetos que contemplem medidas relativas à assistência técnica, à capacitação docente, à reestruturação da gestão, ao sistema de exames e informações, ao fornecimento de livros didáticos etc, afirmando que

La investigación y la experiencia en materia educacional demuestran, (...) que el gobierno puede influir positivamente en la calidad de la educación a través de cuatro medios principales: a) el establecimiento de normas; b) el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados; c) la aprobación de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de insumos, y d) la vigilancia del rendimiento.¹¹⁶

Esta subserviência do governo federal e de sua equipe para com as orientações do Banco Mundial não deixa dúvida quanto ao processo de implementação, conforme verificada na segunda reforma “mais atenção aos resultados”, que indica a existência de um sistema de avaliação do rendimento dos alunos “... especialmente para as escolas primárias e secundárias (...) e do próprio sistema educacional.” Assim,

Una mayor orientación a los resultados significa de terminar las prioridades de la educación en mayor medida mediante el análisis económicos y el establecimiento de normas y utilizar mas las evaluaciones del aprendizaje para medir el rendimiento. (...) para vigilar lo que aprenden los alumnos. Las normas, los programas de estudio y la vigilancia tienen máxima eficacia cuando están vinculados directamente mediante los incentivos apropiados. (...) Se puede utilizar una variedad de indicadores de rendimiento, entre ellos las pruebas y los exámenes, aunque no exclusivamente. Cualquiera que sea a medida que se utilice (...) y que se examina tiende a ser y que se enseña. (...) Los exámenes públicos orientados a mejorar la calidad no pueden ser los mismos que los que tienen fines de selección, ya que estos últimos no tienen en cuenta las necesidades de la mayoría de los alumnos que no avanzarán la próximo nivel de enseñanza (...) Las mediciones del rendimiento tienen aplicaciones de política y aplicaciones pedagógicas.¹¹⁷

¹¹⁶ A investigação e a experiência em matéria educacional demonstram (...) que o governo pode influenciar positivamente na qualidade da educação, através de quatro medidas principais: a) o estabelecimento de normas; b) o apoio aos insumos que demonstram melhorar os resultados; c) a aprovação de estratégias flexíveis para a aquisição e o uso de insumos; e d) a vigilância dos rendimentos. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995 :xx.

¹¹⁷ “Uma maior orientação aos resultados significa determinar as prioridades da educação em maior medida mediante as análises econômicas e o estabelecimento de normas e utilizar mais as avaliações de aprendizagem para medir o rendimento. (...) para vigiar o que aprendem os alunos. A normas, os programas de estudo e a vigilância tem máxima eficácia quando estão vinculados diretamente mediante os incentivos apropriados. (...) se pode utilizar uma variedade de indicadores de rendimento, entre eles as provas e exames, ainda que não exclusivamente. Qualquer que seja a medida que se utilize (...) o que se examina tem que ser o que se ensina. (...) Os exames públicos orientados para melhorar a qualidade não podem ser os mesmos que têm fins de seleção, já que estes últimos não levam em conta as necessidades da maioria dos alunos que não avançaram para o próximo nível de ensino (...) As avaliações do rendimento tem aplicações de política e aplicações pedagógicas. Tradução: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Washington D.C. Mayo 1995: 69-xxiv- 79.

Todas estas medidas, como indica o próprio documento, servem para “Responsabilizar a las escuelas por el rendimiento de los alumnos,” (...) ¹¹⁸ pois, “En muchos países, los sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje están permitiendo a los ministerios de educación vigilar si propio progreso, evaluar las posibles repercusiones de los programas experimentales y su eficacia en función de los costos y mejorar la calidad de la planificación educacional.” ¹¹⁹

Diante desta perspectiva, a avaliação e a divulgação dos resultados constituem parâmetros que “... devem ser traduzidos em políticas e estratégias para a melhoria da Educação Básica. De fato, avaliação aplicada pelo Banco Mundial com anuência da equipe educacional brasileira tem como paradigma a quantificação dos resultados e obtenção de estatísticas, ou também, serve para punição, ou suspensão dos empréstimos, caso sua implementação não atenda aos resultados prescritos pelos gestores.” ¹²⁰

Os resultados das avaliações acabam implicando na formulação da política pública para todo território nacional, fazendo com que haja uma sintonia nas estratégias implementadas e nos resultados a serem alcançados.

A terceira reforma para a educação prescrita pelo documento do Banco Mundial, encaminha-se para “concentrar em maior medida e mais eficientemente na inversão pública na Educação Básica, assim como recorrer mais ao financiamento familiar do Ensino Superior.” Neste sentido, se exige “Enseñanza primaria de calidad para todos los niños como primera prioridad del gasto público en educación en todos los países.” ¹²¹

Esta reforma chama a comunidade à participação no sistema de financiamento para educação de seus filhos, indicando assim, que para atingir esta meta há uma política de preços para a educação pública, prescrita pelo Banco nos seguintes termos:

¹¹⁸ Responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington D.C. Mayo 1995: 75.

¹¹⁹ “Em muitos países, os sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, estão permitindo aos Ministérios de Educação, vigiar seu próprio progresso, avaliar as possíveis repercussões dos programas experimentais e sua eficácia em função dos custos e melhorar a qualidade do planejamento educacional.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington D.C. Mayo 1995: 76.

¹²⁰ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000:110.

¹²¹ “Ensino primário de qualidade para todas as crianças como primeira prioridade do gasto público em educação em todos os países.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 77.

Las donaciones de contrapartida pueden aumentar la participación local en las escuelas, crear un sentido de propiedad y estimular el aumento de las contribuciones privadas a la educación (...) En el Brasil, el financiamiento público está condicionado a que las comunidades locales para que alcancen metas convenidas con respecto a contribuir materiales y mano de obra para la construcción de escuelas...¹²²

Projeto como: “Amigos da escola”, lançado a nível nacional pela Tv Globo em 1999, incentiva o trabalho voluntário da comunidade, e em 24 abril de 2001 a campanha da mesma emissora de Tv sobre o “Dia Nacional da Família na Escola” parece reforçar este projeto.

É preciso destacar que o Banco Mundial ao priorizar a gratuidade da Educação Básica, tem como maior desafio a promoção ao acesso escolar, a equidade, a qualidade e a autonomia¹²³ da escola. No que diz respeito à autonomia considerada como parâmetro de qualidade, está relacionada à capacidade da escola em alocar seus próprios recursos, de acordo com as condições locais e principalmente ter o auxílio dos pais e da comunidade em geral para a resolução de seus problemas. A autonomia que também é um desafio para o Banco Mundial e que aparece nas gestões dos governos do estado do Paraná na década de 90, refere-se à esfera da produção e, portanto, deve ser concebida com os princípios da racionalidade e eficiência no desenvolvimento dos recursos; da produtividade atendendo aos valores do mercado e às propostas políticas presentes nos currículos e livros didáticos, para a formação da cidadania burguesa, e preparação para o trabalho.

A qualidade, a eficiência e a produtividade, se revertem nestas condições, em principais eixos do sistema de ensino, articulado à autonomia com flexibilidade, subordinando assim a educação, à lógica empresarial. As instituições escolares estão sendo reconfiguradas em nome da flexibilidade do mercado e da globalização.

¹²² “As doações de contrapartida podem aumentar a participação local nas escolas, criar um sentido de propriedade e estimular o aumento das contribuições privadas à educação (...) No Brasil, o financiamento público está condicionado àquelas comunidades locais para que alcancem metas condizentes com respeito à contribuição material e mão-de-obra para a construção de escolas...” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 79.

¹²³ “É preciso entender que a autonomia está inscrita no escopo mais amplo da flexibilidade, um conceito buscado na esfera da produção. A administração flexível não deve ser confundida com a descentralização administrativa ou como o financiamento local. A autonomia, neste sentido, está centrada na unidade escolar ou na autonomia do professor em sala de aula. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo: 1998: 219.

É necessário, entretanto, não esquecer que a autonomia tão divulgada nestes últimos tempos refere-se apenas em “administrar autonomamente”, o que já foi definido pelo Banco Mundial, FMI, MEC e SEED. Portanto, autonomia para o Banco Mundial é a definição de verbas, de currículo, de avaliação, de recursos tecnológicos definidos em âmbito extra-escolar, nacional e internacional.

A autonomia, que está ligada à lógica empresarial busca promover a segurança a partir da construção do consenso e a partir da construção da cidadania. “... a preocupação com a gestão eficiente do sistema em moldes empresariais, para alcançar maior eficiência no sistema, é para reduzir os gastos com o setor. A prioridade ao ensino elementar está inserida neste contexto, assim como a preocupação com o fluxo escolar, currículos, adequação ao mercado de trabalho, etc.”¹²⁴

Em relação à alocação de recursos “la participación de las comunidades en los costos es normalmente la única excepción a la educación básica gratuita.”¹²⁵ Entretanto, também aponta-se para a possibilidade da comunidade participar do financiamento das séries iniciais do Ensino Fundamental ao assinalar que ...también se puede fomentar la participación en las comunidades en los costos a nivel secundario así como a nivel primario.”¹²⁶

É pertinente destacar que a “La educación básica es la prioridad de la política oficial y, por consiguiente, del gasto público en todos los países. (...) Por consiguiente, la educación primaria y la secundaria de primer ciclo seguirán siendo la primera prioridad para los préstamos de educación del Banco a los países que aún no han logrado la alfabetización universal ni un nivel de acceso, equidad y calidad suficiente.”¹²⁷

¹²⁴ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 211.

¹²⁵ “a participação das comunidades nos custos é normalmente a única exceção à educação básica gratuita.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 78.

¹²⁶ ... também se pode promover a participação das comunidades nos custos em nível secundário, assim como, em nível de primário. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo.BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 79.

¹²⁷ “A Educação Básica é a prioridade da política oficial e, portanto, do gasto público em todos os países. (...) por isso, a educação primária e secundária do primeiro ciclo, continuarão sendo a primeira prioridade para os empréstimos de educação do Banco aos países que ainda não alcançaram a alfabetização universal nem um nível de acesso, equidade e qualidade suficiente”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995 : 83-107.

Portanto, o investimento de recursos para o Ensino Superior acontecerá “A medida que el sistema de educación básica aumenta su alcance y su eficacia, se puede dedicar más atención a la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la enseñanza superior.”¹²⁸

Gostaríamos de salientar então, que “... o Banco quer abandonar o ensino superior não para transferir os seus recursos para o Ensino Fundamental, mas pela convicção de que os países pobres estão destinados a ser pouco mais do que fonte de trabalho barata para o Ocidente.. (...) O Banco conclui que mais da metade das crianças está fora da escola devido aos gastos com as universidades, conceituadas como de baixa qualidade...”¹²⁹

O Banco Mundial afirma que “Para que haya eficiencia, los recursos públicos deben producir el máximo de rentabilidad.”¹³⁰

A Quarta reforma “prestar mais atenção na equidade”, explicita que

La equidad tiene dos aspectos principales. El primero consiste en velar por que todos tengan educación básica, es decir los conocimientos y capacidades necesarios para funcionar eficazmente en la sociedad. El segundo se refiere a la obligación del gobierno de velar por que no se niegue la educación a los candidatos calificados por que son pobres o de sexo femenino o por que pertenecen a minorías étnicas desfavorecidas o a regiones geográficamente aisladas, o porque tienen necesidades educacionales especiales en los niveles más bajos y obligatorios del sistema educacional, la equidad significa sencillamente velar por que se disponga de escuelas. Cuando la educación deja de ser obligatoria significa exponer de medios justos y válidos para determinar se los candidatos reúnen las condiciones necesarias para el ingreso.¹³¹

¹²⁸ “À medida que o sistema de Educação Básica aumenta seu alcance e sua eficácia, se pode dedicar mais atenção ao ensino secundário de segundo ciclo e ensino superior.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995:107.

¹²⁹ LEHER, R **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998:225.

¹³⁰ “Para que exista eficiência, os recursos públicos devem produzir o máximo de rentabilidade”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995 : xxiv.

¹³¹ “A equidade tem dois aspectos principais: O primeiro, consiste em observar para que todos tenham Educação Básica, é enunciar os conhecimentos e capacidades necessárias para funcionar eficazmente na sociedade. O segundo se refere à obrigação do governo em observar para que não se negue a educação aos candidatos qualificados porque são pobres ou de sexo feminino ou porque pertencem a minoria étnicas desfavorecidas ou a regiões geograficamente isoladas, ou porque têm necessidade educacionais especiais nos níveis mais baixos e obrigatórios do sistema educacional, a equidade significa sinceramente observar por que se dispõe de escolas. Quando a educação deixa de ser obrigatória significa enunciar de meios justos e válidos para determinar se os candidatos reúnen as condições necessárias para o ingresso. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: xxv.

Garantir que todos tenham Educação Básica de modo a desempenharem-se eficazmente na sociedade, evidencia a possibilidade de o indivíduo através da gratuidade do Ensino Fundamental, não estar excluído “*a priori*”, como já foi assinalado anteriormente. E, assegurar o ingresso em outros níveis de ensino a partir da capacidade de cada educando, através da progressão nos níveis escolares, pelo mérito, parece ser respondida, na sociedade brasileira, com a implantação do ENEM.

O Banco Mundial recomenda que “Es importante observar que si se presta más atención a la equidad, se aumentará además la eficiencia. Actualmente existen fuertes indicios de que el mejoramiento de la situación educacional de los pobres, las mujeres y las poblaciones indígenas aumenta el crecimiento económico y reduce la pobreza.”¹³²

Discute-se, também, que para conquistar a equidade no primeiro nível de ensino é necessário aumentar a demanda pela educação, financiamento, e tomar medidas especiais que consistem em:

... concentrar-se en los niveles inferiores de la educación. Consiste en contratar más maestras para que sirvan de modelo a las niñas, en proporcionar educación especial, educación bilingüe en los países con diversidad lingüística y programas de salud y nutrición. Tomadas en conjunto esas medidas significa proporcionar acceso universal a la enseñanza (no solo asistencia universal a la escuela) al nivel primario, lo que abre el camino a la equidad en todos los niveles del sistema de educación.¹³³

E mais, as medidas financeiras referem-se “En la mayoría de los países, la educación primaria pública es gratuita y la educación secundaria de primer ciclo también suele

¹³² “É importante observar que ao se prestar mais atenção à equidade, se aumentará além disso a eficiência. Atualmente existem fortes indícios de que a melhora da situação educacional dos pobres, as mulheres e as populações indígenas aumenta o crescimento econômico e se reduz a pobreza.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995:85.

¹³³ “... concentrar-se nos níveis inferiores da educação. Consiste em contratar mais professores para que sirvam de modelo para as crianças, em proporcionar educação especial, educação bilíngüe nos países com diversidade lingüística e programas de saúde e nutrição. Tomadas em conjunto essas medidas, significa proporcionar acesso universal ao ensino (não só assistência universal à escola) em nível primário, o que abre caminho para a equidade em todos os níveis do sistema de educação.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 85.

serlo.”¹³⁴ As medidas especiais desta reforma estão voltadas para o aumento da matrícula para “... las niñas, los pobres, las mayorías lingüísticas y las poblaciones especiales.”¹³⁵

A Quinta Reforma para a educação “dar mais participação ao grupo familiar”, exige que “Las instituciones de enseñanza tal vez tengan que asumir más plenamente la responsabilidad por su desempeño de las unidades familiares toman parte más activa en las instrucciones a que asisten los miembros de la familia.”¹³⁶

A sexta e a última reforma “dar mais autonomia às instituições”, considera que

La calidad de la educación puede aumentar cuando las escuelas tienen la posibilidad de utilizar los insumos educacionales de conformidad con las condiciones escolares y comunitarias locales y cuando deben responder ante los padres y las comunidades. La utilización eficaz de los insumos educacionales es resultado de la autonomía de las instituciones y se aplica en todos los contextos, incluso en las zonas rurales remotas.¹³⁷

Portanto, para o Banco Mundial, a concepção de qualidade seria o resultado da existência de certos ‘insumos’ que intervêm na esdardidade. Seriam nove fatores determinantes de uma aprendizagem efetiva: 1) biblioteca; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe.¹³⁸

Considerando que a utilização eficaz dos ‘insumos’ educacionais é resultado da autonomia das instituições, como expressa o Banco Mundial, busca-se neste processo ressaltar a importância de medidas administrativas e financeiras para efetivação das

¹³⁴ “Na maioria dos países, a educação primária pública é gratuita, e a educação secundária do primeiro ciclo também pode ser.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Washington DC. Mayo 1995: 86.

¹³⁵ “... as crianças, os pobres, as maiorias lingüísticas e as populações especiais”. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 87.

¹³⁶ “As instituições de ensino talvez tenham que assumir mais plenamente a responsabilidade pelo seu desempenho das unidades familiares, tomando parte mais ativa nas instruções a que assistem os membros da família.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 92.

¹³⁷ A qualidade da educação pode aumentar quando as escolas têm a possibilidade de utilizar os insumos educacionais em conformidade com as condições escolares e comunitárias locais e quando devem responder perante os pais e as comunidades. A utilização eficaz dos insumos educacionais é resultado da autonomia das instituições e se aplica em todo os contextos, inclusive nas zonas rurais distantes. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: xxvi.

¹³⁸ TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. PUC- São Paulo: Cortez, 1998: 134. Tradução: Mónica Corullón.

mesmas. Assim, para as medidas administrativas enfatiza que “Para obtener la flexibilidad necesaria, la administración escolar (...) debe estar facultada para asignar recursos, lo que incluye la facultad de distribuir al personal y de decidir cosas como la distribución cronológica de la jornada y el año escolares y el idioma de la instrucción para que se ajusten a las condiciones locales.”¹³⁹ E, para as medidas financeiras, propõe que:

El financiamiento público se puede utilizar para fomentar la autonomía y la responsabilidad. El sistema corriente de financiamiento de la educación pública consiste en obtener ingresos a través de los impuestos generales y distribuir los gastos en forma central, a través de pagos directos por los insumos, tales como sueldos de los maestros y libros de texto. Mientras mayor control tengan las propias escuelas sobre la distribución de los recursos, sin embargo, mayores serán las posibilidades de enseñanza sea eficaz. Y mientras mayor sea la participación de las unidades familiares, mayores serán los incentivos para que las escuelas mejoren la calidad.¹⁴⁰

É fundamental compreendermos que a gestão da educação sob a perspectiva neoliberal está voltada para concorrência e competência nas escolas. Assim, a crise técnica, como são denominados os problemas educacionais, refere-se à falta de qualidade e eficiência dos sistemas escolares.

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como: a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da valorização de uma profunda reforma administrativa, do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismo que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais.¹⁴¹

¹³⁹ Para obter a flexibilidade necessária, a administração escolar, (...) deve estar encarregada para destinar recursos, o que inclui a capacidade de distribuir o pessoal e de decidir coisas como a distribuição cronológica da jornada, o ano escolar e o idioma de instrução para que se ajustem com as condições locais.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 97.

¹⁴⁰ “O financiamento público pode-se utilizar para promover a autonomia e a responsabilidade. O sistema exato de financiamento da educação pública, consiste em obter admissão através dos impostos gerais e distribuir os gastos de forma centralizada, através de pagamentos diretos pelos insumos, tais como pagamento dos professores e livros de texto. Quanto maior controle tem as próprias escolas sobre a distribuição dos recursos, maiores serão as possibilidades para que o ensino seja mais eficaz. E quanto maior for a participação das famílias, maiores serão os incentivos para que as escolas melhorem a qualidade.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 100.

¹⁴¹ GENTILI, P.; SILVA T. T. (org). Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1997: 17-18.

Para superação desta crise, sugerem a consulta aos empresários, pois o mercado sob a gerência dos mesmos é competitivo, eficiente e produtivo.

O Banco Mundial também prescreve que as escolas públicas devem ser empreendedoras e formar “... consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do livre mercado”¹⁴², ou seja, formar indivíduos consumidores e competitivos.

Se um dos objetivos da educação é formar indivíduos consumidores, é preciso considerar o documento oficial do Banco Mundial - “Informe sobre o desenvolvimento mundial – o conhecimento a serviço do desenvolvimento”, do ano de 1999, pois este defende a tese de que a falta de conhecimento impede o desenvolvimento dos indivíduos e dos países, gerando pobreza. Neste sentido, o informe contempla os seguintes itens:

- a- necessidade de reduzir as diferenças entre os países pobres e ricos;
- b- sugestões para corrigir os problemas derivados da falta de informação dos países em desenvolvimento;
- c- políticas para diminuir as deficiências de comunicação através de instituições internacionais, assim como a delimitação das novas funções do Estado na perspectiva do desenvolvimento global.¹⁴³

Entretanto, o conhecimento, para o Banco Mundial, diz respeito a um produto acabado que o terceiro mundo deve adquirir do primeiro mundo. Este produto que traz as normas técnicas inerentes ao próprio produto, pode ser utilizado por qualquer consumidor. A idéia de conhecimento necessário, expõe-se aos limites da mera aplicação de conhecimentos já produzidos. O comprador do pacote de conhecimentos-prontos é desobrigado de procurar, de investigar ou de estabelecer relações entre as ações passadas, presentes e futuras, estimulando-se ao voluntarismo de implementar o já constituído. O conhecimento neste estágio da sociedade capitalista, é controlado por corporações internacionais. Assim, conhecer significa somente adaptação e/ou aplicação de saberes já produzidos.¹⁴⁴

¹⁴² SILVA, M. A. **Quem Manda na Educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 82.

¹⁴³ NAGEL, L. H. **O conhecimento a serviço do desenvolvimento. Uma “revolução” conceitual e prática.** 2000: 01. (mimeo).

¹⁴⁴ Ibidem. p. 02-03.

Todo este movimento em torno da “centralidade da Educação Básica” e da sociedade do conhecimento, é justamente para conter/administrar a pobreza, promover a segurança e pelo discurso da cidadania, continuar mantendo o mito da inclusão social aos indigentes, a partir da promoção de uma educação voltada para as necessidades básicas. A pobreza, ao representar uma ameaça ao sistema capitalista vigente, necessita de uma base de sustentação ideológica e esta encontra-se justamente no discurso da democracia liberal, da empregabilidade e da Educação Básica para todos, como expressa o Banco Mundial, ao conceber que “... a educação é a principal variável da probabilidade para que um determinado indivíduo ultrapasse a linha de pobreza.”¹⁴⁵

Os currículos, as avaliações e os livros didáticos, estão voltados para cumprir tal finalidade, onde a disciplina das crianças, a inculcação ideológica é mais importante do que realmente pensar, investigar e pesquisar. O que uma criança precisa aprender se resume ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da solução de problemas, bem como de meios para a redução da fecundidade, dos cuidados com a saúde, com os deveres cívicos e com valorização do ambiente em que está inserida. Estas ações e temas têm como finalidade formar valores e atitudes de solidariedade e respeito, ou seja, de tolerância e de respeito ao diferente “... o projeto educacional do MEC reconhece ser tarefa do aparato educacional a conformação ético-política das massas trabalhadoras aos requisitos da modernidade.”¹⁴⁶

Assim, a conquista de uma postura submissa em relação às profundas desigualdades sociais a partir da ocultação, ou pela aceitação ao que está dado, contribui para uma nova forma de exploração ao que já está colocado pelos senhores do mundo¹⁴⁷ e com o consentimento do governo federal, estadual e elites dirigentes de nosso país.

Para manutenção desta ideologia é preciso transformar a desigualdade, que é produto da posição de classe do indivíduo, em política de Estado. Então a falta de qualidade nos sistemas de ensino impedirá aos indivíduos desiguais, a possibilidade de superar as desvantagens em relação às classes favorecidas, pois se o educando tiver esforço próprio e uma escola de qualidade tal diferença poderá ser diluída.

¹⁴⁵ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo, 1998: 214.

¹⁴⁶ NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação.** Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997: 95.

¹⁴⁷ OCDE, G7, OMC, OTAM, BANCO MUNDIAL, FMI.

Na década de 80 vivenciamos uma política para a educação pública, prescrita e orientada pelo Banco Mundial e com consentimento dos governos federal e estadual e setores dirigentes da elite brasileira, voltada para a “... universalização da educação primária; flexibilização da oferta; diversificação do financiamento; descentralização administrativa e financeira, dando ênfase na melhoria da qualidade e na eficiência da educação como eixo da reforma educacional. Redução dos recursos públicos para a educação pública; definição de política com enfoque setorial (...); avaliação de rendimento do sistema educacional em diferentes contextos”¹⁴⁸

Na década de 90, o consentimento do governo federal, de parte dos governos estaduais em especial, do governo do estado do Paraná e da elite nacional, continua possibilitando ao Banco Mundial, a imposição de medidas que reforçam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, mas de caráter extremamente conservador, à medida que “... Se por um lado, permite a inclusão de questões interdidas, a exemplo da Educação e da Saúde, por outro lado, as necessidades das populações mais pobres são reduzidas às exigências vitais, no sentido biológico do termo.”¹⁴⁹

As mediações que são realizadas com a equipe brasileira, empenhada em materializar uma política pública, gestada pelos agentes externos, estão sendo concretizadas a partir de alterações na Constituição Federal e através de decretos-leis, o que acaba redefinindo a configuração jurídico-institucional do sistema educacional brasileiro. Este processo de mudança acaba se definindo como “... um golpe nas instituições nacionais. As instituições nacionais (...) tornam-se, com algumas exceções, co-executoras de um projeto excludente e segregacionista.”¹⁵⁰

Diante destas condicionalidades propostas pelos organismos financeiros internacionais e com o consentimento dos responsáveis pela sociedade brasileira, comprometidos em concretizar as metas de um projeto neoliberal de sociedade e de educação, a “centralidade da Educação Básica”, na década de 90 tem como objetivos:

1. produzir indivíduos consumidores e competitivos;

¹⁴⁸ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 83.

¹⁴⁹ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo. 1998: 68.

¹⁵⁰ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 96.

2. possibilitar a participação do indivíduo na sociedade a partir do trabalho por via da requalificação profissional;
3. ultrapassar a linha da pobreza sendo que os pobres poderão conquistar esta possibilidade por meio do Ensino Fundamental; por isso a gratuidade do mesmo;
4. controlar, por via ideológica, o menor risco de abalo do sistema capitalista vigente, visando sempre sua acumulação;
5. promover o acesso, a qualidade e a equidade social;
6. contribuir para o fator de desenvolvimento;

Assim, as ações existentes estão voltadas para:

1. ênfase no gasto social para o Ensino Fundamental, buscando a privatização do Ensino Médio e Superior;
2. prioridade para a Educação Básica como elemento fundamental de apoio ao desenvolvimento e a empregabilidade;
3. educação como fator de superação da pobreza;
4. política de educação tecnológica;
5. descentralização administrativa e financeira, com ações voltadas para a construção de uma autonomia ligada à esfera da produção e da lógica empresarial;
6. centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação;
7. aumento da qualidade de ensino, a partir do sistema de exames, da contratação e demissão, treinamento de docentes, ampliação do tempo de estudo e materiais de ensino, em especial o livro didático;
8. educação à distância para treinamento de dirigentes e professores e para apoio em sala de aula;
9. redefinição das atribuições do Estado, com retirada gradual dos investimentos nos serviços públicos, em especial os da educação e da saúde;
10. consolidação de parcerias principalmente para aproximar as escolas das empresas, com incentivo à captação de recursos alternativos, recorrendo mais ao financiamento familiar para o Ensino Superior;

11. avaliação educacional nacional, priorizando os resultados estatísticos com base na produtividade e eficiência;

12. educação sob a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado.

A educação, nesta dimensão, assume uma ampla responsabilidade, buscando neste processo de reorganização das relações intra-escolares, a superação de uma problemática que é produzida em bases materiais de dominação e reprodução do capitalismo, exigindo que a partir de um sistema educacional de qualidade e competitivo se supere a carência e a falta de acesso à educação aos pobres. Conforme afirma CÊA (1996)

Reconhece-se, entretanto, ser necessário oferecer às pessoas, principalmente aos pobres - até então os vitimados de sistemas educacionais pobres em qualidade - oportunidades de acesso a uma educação de tamanha potencialidade. O empenho das organizações mundiais em estimular e convocar os governos, as instituições e personalidade no sentido de evidenciar a urgência da Educação Básica demonstram a benevolência da comunidade internacional para os menos favorecidos.¹⁵¹

Portanto, “Tudo indica que a noção de desenvolvimento colada à necessidade de crescimento econômico, incorpora nos anos 90 à centralidade da Educação de Base, como fundamental e dinamizadora do crescimento econômico fomentadora de capital humano e indutora essencial para a redução da pobreza, e de onde ‘emana’ a possibilidade de conquistas das outras necessidades básicas.”¹⁵²

Tendo como meta este pressuposto o Banco Mundial sugere que “Los proyectos prestarán mas atención a la equidad, especialmente a la educación de las niñas, de las minorías étnicas desfavorecidas y de los pobres.”¹⁵³

Este organismo internacional, sustenta seu ponto de vista afirmando que a Educação Básica constitui a mais alta prioridade em todos os países, porque ela provê

¹⁵¹ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, Rio de Janeiro: 1996. (Dissertação de Mestrado):95.

¹⁵² NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999:140.

¹⁵³ “Os projetos prestarão mais atenção à equidade, especialmente para a educação das crianças, das minorias étnicas desfavorecidas e dos pobres.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: xv.

habilidades básicas e o conhecimento necessário para a ordem cívica e a plena participação na comunidade, como em todos os tipos de trabalho.¹⁵⁴

Mediante estas intenções, as teses complementares que são construídas na política educacional na América Latina e na sociedade brasileira são duas, segundo LEHER (1998), 1. o fator individual mais importante que contribui para a persistência da desigualdade e para o crescimento da pobreza é a falta de uma educação adequada para as novas gerações e 2. a educação é concebida como dimensão do “ajuste estrutural”, enquanto esforço desenvolvido pelo Banco Mundial para ‘aliviar’ a pobreza dos países e regiões muito pobres.¹⁵⁵

Em relação à primeira tese, desdobra-se em diretrizes da educação elementar, como prioritária às demais modalidades, insistentemente sistematizada nos documentos do Banco Mundial. A educação elementar constitui base mínima de adaptação do trabalhador, que vive inserido num mercado que muda constantemente e, portanto, a formação profissional refere-se tão somente ao treinamento de mão-de-obra desempregada para atender aos interesses imediatos do mercado.

A segunda tese enfatiza novamente a gratuidade limitada à educação primária, como forma de contribuir para resolver o problema da pobreza e aumentar a produtividade. A escola nesta dimensão é chamada para recomposição de vários elementos, como por exemplo: produção de valores e de regras de convivência favoráveis ao mercado; promoção da segurança; redução da fertilidade e, promoção da saúde, conforme prevêm os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs¹⁵⁶ do MEC, que estão carregados de temas transversais como: convívio social e ética, ecologia, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Portanto, os projetos articulados à lógica da educação, enquanto investimento para o crescimento econômico e para alívio da pobreza, contribuem segundo o Banco Mundial para “... mejoramiento de la salud y la reducción de la fecundidad ...”¹⁵⁷ sendo que “La

¹⁵⁴ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo. 1998: 223.

¹⁵⁵ Ibidem. p. 232-233.

¹⁵⁶ Para aprofundar a temática ver BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e Reforma Educativa. O caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** (Dissertação de Mestrado). Campinas, São Paulo: 2000.

¹⁵⁷ “... mejora da saúde e a redução da fecundidade...” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 68.

educación puede ayudar a reducir la desigualdad, proporcionar nuevas oportunidades a los pobres y, por consiguiente, aumentar la movilidad social.”¹⁵⁸ Enfim, da parte do BIRD/Banco Mundial, vem a afirmação de que

A estratégia seleciona uma prioridade setorial de longo prazo – Educação Básica – na assistência do BIRD. De acordo com essa estratégia o Banco e o governo formariam uma parceria para atingir o objetivo estipulado pelo governo de assegurar a conclusão universal da Educação Básica até 2007. Esta prioridade setorial, proposta resulta da compreensão – amplamente partilhada pelas autoridades – de que o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento ao longo prazo assim como para aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda.¹⁵⁹

1.2.2 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - JOMTIEN – 1990

Nos anos 90, a Educação Básica, não só aparece novamente como “preocupação” do BIRD, mas toma também uma proporção em nível mundial, quando se realiza a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien – Tailândia, março de 1990, onde a Educação Básica surge como reforço para este encontro.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi convocada pelo BIRD, pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância, e pelo PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e reuniu representantes de vários países, mutuários do Banco e signatários da ONU, com objetivo de constituir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente dos países com maior população¹⁶⁰, entre eles, o Brasil.

É preciso considerar, conforme destaca NOGUEIRA (1999), que

¹⁵⁸ “A educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e dessa forma, aumentar a mobilidade social.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: xviii.

¹⁵⁹ BANCO MUNDIAL. Relatório Número 16.582 – BR. Washington. D.C., In: VIANNA JR, A. (org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil – análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sob Instituições Financeiras Multilaterais, 1998: 95.

¹⁶⁰ Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Apesar de divergências políticas entre o poder central e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, havia uma certa convergência entre o que propunha o Estado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e os Organismos Multilaterais, particularmente o Banco Mundial e as Secretarias Especializadas da ONU, como a UNESCO e a UNICEF, em matéria de educação escolar. A idéia de consenso entre essas instituições partia da premissa de que não seria possível um país da dimensão geográfica e peso econômico, como o Brasil permanecer no final do século 20 com altas taxas de analfabetismo e sem universalizar a educação básica.¹⁶¹

Neste sentido, a convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos foi resultado da convergência das ações: dos estados federados, do Estado brasileiro - diante dos dispositivos constitucionais - dos movimentos organizados dos professores e associações acadêmicas, bem como do financiamento externo para a educação escolar do Banco Mundial, em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização da Educação Básica.

É preciso lembrar também que as seis medidas¹⁶² prescritas pelo Banco Mundial para a educação “... buscam reafirmar a adesão aos princípios de Jomtien, ampliando a perspectiva da Educação Básica por meio de um enfoque setorial, articulado com outras reformas de grande importância propostas pelo Banco, principalmente as econômicas, seguindo, por certo, as orientações do Consenso de Washington.”¹⁶³

Na década de 80, a luta dos movimentos de oposição ao regime, que defenderam o ensino público com vistas à universalização da Educação Básica e erradicação do analfabetismo, também se expressou a partir dos artigos 206, 211 e 214 da Constituição Federal de 1988.

Importante mencionar entretanto, que foi o governo de Fernando Collor que abriu caminho para a reforma da Constituição de 1988. Portanto, alguns artigos da Constituição Federal foram alterados a partir da Emenda Constitucional nº 14/96 e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

¹⁶¹ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999: 157.

¹⁶² 1- dar prioridad en la educación; 2- prestar más atención el rendimiento; 3- concentrar en mayor medida y más eficientemente la inversión pública en la educación básica; 4- prestar más atención a la equidad; 5- intensificar la participación de las unidades familiares en el sistema de educación y 6- dar más autonomía a las instituciones a fin de permitir una combinación flexible de los insumos educacionales. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** - Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995.

¹⁶³ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, Rio de Janeiro. 1996: 101. (Dissertação de Mestrado).

As alterações efetivadas na esfera educacional são resultados das pretensões de atuação/intervenção acordadas a partir dos empréstimos com os organismos internacionais. É necessário considerar, entretanto, que esta relação não ocorre mecanicamente, apesar da influência e pressão considerável na definição das políticas nacionais desses organismos. Assim, esse processo também conta com a disposição do governo federal e das elites dirigentes da sociedade brasileira em alinhar-se às decisões e às exigências externas, e desta forma reconfigurar as questões jurídico-institucionais do país. Desse modo,

... nos anos 80, as políticas educacionais começaram a tomar o rumo deste incipiente projeto neoliberal, cujas recomendações seriam humanizar o desenvolvimento e considerar a questão da qualidade como uma necessidade sócio-cultural, incluindo uma política de distribuição de renda, integração, equidade, atendimento à pobreza e à pobreza extrema e a participação social. A partir dos anos 90, o projeto neoliberal aponta para a inserção competitiva da economia, num mercado globalizado, proclamando a necessidade de uma nova etapa do desenvolvimento educacional para satisfazer novas necessidades básicas de aprendizagem.¹⁶⁴

A Conferência Mundial de Educação aprovou uma “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades de Aprendizagem”, que está sob duas perspectivas: primeiro de elevar a produtividade no meio urbano e rural e o segundo diz respeito aos serviços básicos como controle demográfico e acesso à educação e saúde. Ao final da conferência editou-se o mesmo apelo humanitário da Carta Universal dos Direitos dos Homens, de 1948.¹⁶⁵

O Art 1º da Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, enfatiza que o ponto de partida do acordo de Jomtien sobre as necessidades básicas de aprendizagem, deveria incluir as ferramentas essenciais para a aprendizagem, compreendidas como “lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas”¹⁶⁶, assim como conteúdos básicos de aprendizagem, compreendidos como

¹⁶⁴ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998:123-124.

¹⁶⁵ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da UDAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999:132.

¹⁶⁶ Leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC). **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993**. Santiago, junio 8-12. 1993: 11.

“conocimientos y habilidades teóricos y prácticos, valores y actitudes”¹⁶⁷, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, continuar aprendendo etc.

A carta de Jomtien, apresenta, além dos dez artigos que define o direito a todos, à Educação Básica, também ressalta que é dever das nações cumprir com as “necessidades de aprendizagem” num prazo de 10 anos, principalmente para os países com alta taxa de analfabetismo, cumprindo, assim, com o dever de universalizar a Educação Básica. Dentre os artigos previstos na carta de Jomtien, ressaltamos:

Quanto aos objetivos:

Art 1 - Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)...¹⁶⁸

Quanto a uma visão mais abrangente e um compromisso renovado:

Art 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade: A Educação Básica deve ser proporcionada a todas às crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como, tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.¹⁶⁹

Art 7 - Fortalecer alianças: As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar Educação Básica para todos...¹⁷⁰

Quanto aos requisitos:

Art 8 - Desenvolver uma política contextualizada de apoio: Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias (...) Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.¹⁷¹

¹⁶⁷ conhecimentos e habilidades teóricos e práticos, valores e atitudes. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC). **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996.** Santiago, junio 8-12. 1993: 11.

¹⁶⁸ MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1993:69.

¹⁶⁹ Ibidem. p. 71.

¹⁷⁰ Ibidem. p. 74.

¹⁷¹ Ibidem. p. 74.

Art 9 - Mobilizar recursos: será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários¹⁷²

Art 10 - Fortalecer a solidariedade internacional: Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação. (...) Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à Educação Básica nos anos 90.¹⁷³

É oportuno assinalar que,

O ensino básico, ao invés de ser concebido como uma modalidade que abrange o ensino fundamental e médio, é reduzido ao nível ‘fundamental’, sobretudo ao primeiro segmento. Esta redução torna-se evidente na ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’, (...) sob a liderança do Banco Mundial, na qual a escola elementar é tida como uma instituição centrada mais nos valores e nas atitudes (flexibilidade, atitude favorável ao mercado etc.) do que nos fundamentos do conhecimento científico, artístico e cultural (daí o esvaziamento da formação do professor). Eclipsando todos os demais, o nível elementar é tido como o mais importante pois, diferente do ensino superior e tecnológico, apresenta, na avaliação dos organismos internacionais, a mais alta taxa de retorno do capital no tempo.¹⁷⁴

É importante considerar que a ONU já completou 50 anos de ações conjuntas entre países, em várias direções: desde a interferência em conflitos bélicos, à assistência social aos povos, ao planejamento e financiamento de projetos educacionais. Duas de suas agências, a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – e, especialmente, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – estão voltadas, entre outras áreas, para a questão da educação, cujos planos e ações se desenvolvem cada vez mais no sentido de interferir nas políticas educacionais de países de todo o mundo. A partir do final dos anos 70 essas ações ampliaram seus espaços no sentido de direcionar e unificar as políticas educacionais do globo a partir de regiões básicas de interferência, situando o Brasil na região denominada de ‘América Latina e Caribe.’¹⁷⁵

A atuação da OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe, nos anos 80, articulou reuniões Intergovernamentais do Plano Principal de Educação para América Latina e o Caribe. Em Belgrado – setembro de 1980, a 21ª Conferência Geral da UNESCO formulou orientações gerais, organizou e instituiu a

¹⁷² Ibidem. p. 75.

¹⁷³ Ibidem. p. 76

¹⁷⁴ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo. 1998: 235.

¹⁷⁵ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje.** Maceió. EDUFAL, 1998: 27-28.

Reunião Intergovernamental do Plano Principal de Educação para a América Latina e Caribe, que teve sua primeira reunião em Quito, Equador, no ano de 1981.

Em Santa Lúcia, 1982, foi realizada a segunda reunião Regional Intergovernamental do Plano Principal para América Latina e Caribe, onde teve origem o I Plano Regional de Ação - Período 1985-1990.

Foram realizadas outras três reuniões dos Comitês Intergovernamentais do Plano Principal de Educação para América Latina e Caribe. A primeira reunião aconteceu na cidade do México em novembro de 1984, e teve por 'objetivo iii – mejorar la calidad y la eficiencia de la educación'¹⁷⁶ definindo o Primeiro Plano de Ação com objetivos de: “a) assegurar a escolarização de crianças e jovens em idade escolar (6 a 14 anos) e oferecer-lhes um a educação geral mínima de 8 a 10 anos; b) eliminar o analfabetismo e ampliar os serviços para adultos; c) melhorar a qualidade e eficiência da educação.”¹⁷⁷

A segunda reunião do comitê Intergovernamental do Plano Principal de Educação para América Latina e Caribe aconteceu em Bogotá, 1987, onde se definiu a necessidade de instituir um sistema de rede de cooperação internacional, para agilizar as propostas do comitê. A terceira reunião realizada com os mesmos objetivos, aconteceu na Guatemala, em junho de 1989, quando consolidou e traçou as metas de eficiência das redes de cooperação internacional (PEPLAD, PIOPEMCE, REDALF, SIRI)¹⁷⁸, que definiu as bases estratégicas para o segundo período do Plano Principal e Educação para América Latina e o Caribe, e o II Plano Regional de Ação – 1990/1995, em cujas metas principais se destacam a relevância da dimensão cultural do desenvolvimento com o reconhecimento de que “... en el futuro, será cada vez más decisivo el papel de la información, el saber y la inteligencia, en las actividades sociales y productivas generadoras de desarrollo.”¹⁷⁹ A questão da

¹⁷⁶ “melhorar a qualidade e a eficiência da educação.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. UNESCO, 1985, Apud MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL,1998: 39.

¹⁷⁷ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL,1998:33.

¹⁷⁸ SIRI – Sistema Regional de Informações do Projeto Principal; REPLAD – Rede Regional para Capacitação e Investigação nos Campos de Planejamento e da Administração da Educação Básica e dos Programas de Alfabetização; PIOPEMCE - Rede Regional de Inovação e Mudança na Preparação de Educadores para Melhorar a Qualidade da Educação; REDALF – Rede Regional de Capacitação de Pessoal e de Apoio Específico nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos.

¹⁷⁹ “... no futuro será cada vez mais decisivo o papel da informação, o saber e a inteligência, em atividades sociais e produtivas geradoras de desenvolvimento.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. UNESCO, 1985:5. Apud MELO, A. A. da S. de. **Educação e Hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL,1998: 37.

qualidade da educação aparece aqui, ligada especificamente, ora ao termo ‘qualidade de vida’, ora à eficiência dos campos prioritários de ação deste II Plano Regional de Ação: o sistema de informação e investigação.¹⁸⁰

No ano de 1990, na América Latina, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL, orienta para a elaboração das Políticas de crescimento econômico dos países da região. Em 1992, a CEPAL e a OREALC- Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe - elaboraram em parceria o documento “Educação e Conhecimento: Eixo de Transformação Produtiva com Equidade” oferecendo, então, subsídios aos países Latino-Americanos para as reformas educacionais, onde

Tornar eficientes os sistemas educacionais, segundo as instituições, consiste em imprimir-lhes qualidade e dinamismo. Este ‘desafio da década’, dependerá do grau de centralidade que os governos dispensarem à educação e à produção do conhecimento. Uma produção, entretanto, que não aponta, necessariamente, a criação de novos saberes. Aproveitar, potencializar e abastecer-se do progresso científico são medidas consideradas suficientes para a realidade da América Latina.¹⁸¹

Neste processo de pensar sobre a satisfação das necessidades básicas e tendo a educação como parte deste processo, em abril de 1991, reuniram-se em Quito, Equador, os ministros de Educação para a IV Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe - PROMEDLAC V. O comitê em sua quarta sessão em Quito, indicou a necessidade de se iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educativo que corresponderia a três desafios:

- 1- mejorar su eficacia, fortaleciendo la capacidad competitiva de las naciones, fomentando la integración social y produciendo una ciudadanía moderna y participativa;¹⁸²
- 2- mejorar la equidad ofreciendo un servicio educativo de calidad a los sectores de población más carenciados, de manera que les permita la adquisición de competencias

¹⁸⁰ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998:36-37.

¹⁸¹ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, RJ: 1996: 97-98. (Dissertação de Mestrado).

¹⁸² Melhorar a sua eficácia, fortalecendo a capacidade competitiva das nações, promovendo a integração social, e produzindo a cidadania moderna e participativa. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Recomendación para la ejecución Del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996. Comité Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación. In: UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996**. Santiago, junio 8-12. 1993: 24.

socialmente significativas y útiles, fundamentadas en la aplicación del criterio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.¹⁸³

3- mejorar la eficiencia del sistema, mediante la transformación institucional, desarrollando la capacidad de racionalizar y optimizar el uso de los recursos y fortalecimiento de la profesión docente.¹⁸⁴

Em junho de 1993, em Santiago, Chile, a UNESCO convocou os ministros de educação e chefes de delegação da América Latina e Caribe para a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação. Nesta reunião analisou-se os avanços, as limitações, os obstáculos registrados no biênio 1990-1992, visando avançar numa nova etapa de desenvolvimento educativo.

“El comité estima que los siguientes lineamientos recomendados en su cuarta sesión son plenamente vigentes para constituir el marco general para las acciones del periodo 1993-1996.”¹⁸⁵ Neste sentido são eles:

- 1- a articulação entre educação e estratégias de desenvolvimento;
- 2- o fortalecimento da dimensão democrática como estratégia de desenvolvimento educativo, a articulação de novas alianças em torno da educação;
- 3- a modernização das modalidades de planejamento e gestão;
- 4- a aplicação do critério das necessidades básicas de aprendizagem para reorientar o currículo da Educação Básica;
- 5- uma nova concepção de alfabetização e de Educação Básica de Adultos;

¹⁸³ melhorar a equidade oferecendo um serviço educativo de qualidade aos setores da população carentes, de maneira que lhes permita a aquisição de competências socialmente significativas e úteis, fundamentais para a aplicação do critério de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Recomendación para la ejecución Del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996. Comité Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación. In: UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996.** Santiago, junio 8-12. 1993: 24.

¹⁸⁴ melhorar a eficiência do sistema, mediante a transformação institucional, desenvolvendo a capacidade de racionalizar e otimizar o uso dos recursos e fortalecimento da profissão docente. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Recomendación para la ejecución Del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996. Comité Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación. In: UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996.** Santiago, junio 8-12. 1993: 24.

¹⁸⁵ “O comité estima que as seguintes regras recomendadas em sua quarta sessão são plenamente vigentes para constituir o marco geral para as ações do período de 1993-1996.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Recomendación para la ejecución Del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996. Comité Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación. In: UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996.** Santiago, junio 8-12. 1993:25.

6- a dinamização do sistema educativo mediante a convergência de ações dos agentes educativos, a diversificação de fontes de financiamento do serviço educativo.

O PROMEDLAC V contou com um documento principal intitulado “Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. Os debates da reunião estiveram centrados “... en la equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, el analfabetismo y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para asegurar una educación pertinente y calificada a jóvenes y adultos.”¹⁸⁶

No “Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe”, destacamos como algumas necessidades, a descentralização que exige a modernização do estilo de gestão que se traduz como meio de elevar a qualidade da educação, em que o Estado centralizado se desprende de uma série de funções tradicionais, tais como a administração e manutenção de estabelecimentos, a contratação e o pagamento de docentes, a construção, a aquisição de bens e serviços e a preparação de orçamento dos estabelecimentos para concentrar sua ação em áreas consideradas estratégicas que se referem a formulação de políticas e incentivos, o monitoramento delas, a avaliação dos resultados da ação educativa, a identificação de inovações, entre outros.

A participação, nesta perspectiva, representa um mecanismo de conversão da educação como tarefa de todos, onde a gestão é responsável por impulsionar a política de equidade e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A gestão é um requisito importante, de acordo com o Plano Principal de Educação, para o bom funcionamento interno e externo do sistema educativo descentralizado, avaliando o rendimento escolar e docente com divulgação pública dos resultados.

Para as necessidades básicas de aprendizagem (conhecimentos teóricos, práticos, valores, atitudes, códigos básicos da modernidade, manejo de operações aritméticas básicas, leitura, compreensão do texto escrito) se destaca a necessidade de um currículo com temas transversais, sendo que, o indicador de qualidade nos quatro primeiros anos de ensino será a leitura, a escrita e a matemática.

¹⁸⁶ “... Na equidade e melhoramento da qualidade da educação, o analfabetismo, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para assegurar uma educação pertinente e qualificada a jovens e adultos”. (Trad. por Ireni M. Z. Figueiredo). UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996.** Santiago, junio 8-12. 1993: 01.

O documento para discussão do Banco Mundial, “Melhoria da qualidade da educação na América Latina e Caribe”, 1994, reafirma no capítulo V o processo de melhorar a qualidade da educação primária na região, destacando que há necessidade de três tipos de ações para medir as informações: dados estadísticos; información sobre los resultados del sistema en base a la evaluación del alumno y estudio de las relaciones entre insumos, procesos, costos y resultados;¹⁸⁷

Na Declaração de Santiago, Chile, 1993, afirmou-se que as ações educativas devem promover a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores referentes à igualdade de gênero, aos direitos humanos, à paz, à democracia, à tolerância, ao desenvolvimento familiar, à saúde, ao cuidado com o ambiente, etc. Neste sentido, a declaração ressalta a importância de cuidar dos níveis de alfabetização funcional dos mais pobres, pois a condição de analfabetismo é um impedimento para superar a pobreza. Nesta declaração, propõe-se ainda, a urgência de profissionalizar as ações da escola dando aos estabelecimentos maiores atribuições para regular seu funcionamento e fortalecer a capacidade dos docentes em assumir as responsabilidades dos resultados. O currículo, com temas transversais, será para melhorar a aquisição de conhecimentos e competências básicas.

No início da década de 90 houve uma mudança no conceito de investimento na educação, pois os recursos aplicados “deixaram de ser concebidos como um gasto, para ser considerada, como um investimento necessário e estratégico.”¹⁸⁸ “Portanto se nos anos 80 o discurso das instâncias formativas do Plano Principal de Educação para América Latina e o Caribe ainda não assumia diretamente e claramente uma proposta educativa, dirigida à formação da força de trabalho (...); já no início dos anos 90 esta proposta é assumida, elaborada e aprofundada no sentido da Educação Básica de massas.”¹⁸⁹

O Banco Mundial, além de participar de forma crescente e sistemática das decisões nas políticas educacionais para a América Latina desde os anos 60, inclui em sua agenda,

¹⁸⁷ dados estadísticos, informação sobre os resultados do sistema com base na avaliação do aluno e estudo das relações entre insumos, processos, custos e resultados. Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. **Documento para Discusión del Banco Mundial. Mejoramiento de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe.** Hacia el Siglo XXI. 1994: 117.

¹⁸⁸ UNESCO, 1993:27 apud MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje.** Maceió. EDUFAL,1998: 42.

¹⁸⁹ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje.** Maceió. EDUFAL,1998:46.

os mecanismos para viabilizar a reforma econômica aos países devedores, a partir da política de ajuste estrutural, com redução significativa dos direitos sociais.

A educação acaba entrando nesta agenda, como meio de trabalhar a contenção da pobreza e construção da cidadania, que de certa forma, se vincula à necessidade de segurança.

Neste sentido,

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de ampliar as condições materiais que os assegurem é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um direito é apenas um atributo o qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra correta para designá-lo é “privilégio”.¹⁹⁰

Tudo nos indica que a cidadania, no discurso educacional, se converte em ética do cidadão, um dos temas transversais dos PCNs. Nesta perspectiva,

... o discurso educacional como também leva a traduzir valores próprios da ética pública e cívica na chave da ética do livre mercado e do consumo: a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais; ou, de qualquer forma, são reconsideradas meramente como estratégias metodológicas para obter maior rendimento ou produtividade. (...) Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que (...) negocia e luta por seus interesses de grupos e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma sociedade (...) de consumidores em competição.¹⁹¹

Enfim, as ações da sociedade brasileira para com a política educacional buscam trabalhar nesta direção e estão articuladas às definições da Conferência de Jomtien, das prescrições do Banco Mundial, entre outros eventos.

¹⁹⁰ GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org.) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000: 247-248.

¹⁹¹ SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. neoliberalismo, ética e escola pública. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org.) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000: 261-263.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na década de 90, a sociedade brasileira passa por mudanças substanciais, ao integrar os objetivos postulados pela política neoliberal, a partir do presidente da república Fernando Collor que, ao ser eleito para a presidência do Brasil, 1990 – 1992, abriu caminho para reforma da Constituição de 1988.

Todavia, um registro faz-se necessário em relação à Constituição Federal, pois ao ser promulgada em 5 de outubro de 1988, ela já se encontrava “... sob as rearticulações das elites conservadoras em torno do projeto alinhado aos credores estrangeiros.”¹⁹²

Em 1988 é dada a partida para a elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, com a participação de representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este momento representou a esperança dos servidores públicos e trabalhadores em educação, que pensavam estar inaugurando a participação no sistema educacional, após longos anos de ditadura militar. As propostas deste projeto estavam articuladas ao princípio de que a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado, em todos os níveis de ensino.

O programa econômico para a Reforma da Constituição, todavia, buscava materializar as “... reformas administrativa, fiscal e do Estado; renegociação da dívida externa, abertura comercial; liberalização dos preços; desregulamentação salarial; desestatização; flexibilização de contratos de trabalho; fim das reservas de mercado de informática; prioridade absoluta do mercado como orientador da integração econômica internacional e modernização econômica.”¹⁹³

Nesta perspectiva, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as elites dirigentes abandonaram as tentativas de reformas constitucionais e aderiram às promessas neoliberais com o desmonte do Estado brasileiro, quebrando as conquistas sociais e educacionais, e aceitaram os interventores das instituições externas, Banco Mundial e FMI como parte preponderante do governo nacional.

O comprometimento do governo brasileiro e de sua equipe com os interventores externos pode ser evidenciado através da privatização das empresas estatais, do repasse aos

¹⁹² SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 123.

¹⁹³ Ibidem. p. 122-123.

credores e pagamento da dívida externa, da efetivação do ajuste fiscal, da reforma do Estado e da reforma administrativa. Como consequência concreta, temos uma política econômica voltada para os interesses das instituições financeiras e não para o desenvolvimento econômico e social interno, como a geração de empregos, investimentos sociais e educacionais etc.

O presidente da república Fernando Collor tratou as políticas educacionais somente com um viés assistencialista e “redistributivista”, como nos governos anteriores, “... apesar de que em nível mundial o Plano Principal de Educação para América Latina e o Caribe tenha se construído a partir de 1984; lançando um movimento cujas bandeiras principais foram **a de necessidade de universalização da Educação Básica, em conjunto com a redução do analfabetismo e a melhoria da qualidade de educação, movimento de educação para todos.**”¹⁹⁴

Em relação ao objetivo da universalização da Educação Básica, o comitê do “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe - 1993”

... recomienda tomar las medidas necesarias para que el año 2000 todos los países de la región hayan conseguido una escolarización obligatoria de 8 años, tiendan progresivamente a alcanzar 10 años de escolaridad. (...) convoca a la voluntad política de la autoridades nacionales para que se comprometan en la reflexión, orientación y acción con los docentes y, asimismo, a la sociedad, pues es responsabilidad de todos el mejorar los niveles globales de calidad los aprendizajes.¹⁹⁵

Após a saída de Collor, pelo processo de *impeachment*, em setembro de 1992, não houve o encerramento das negociações com as agências multilaterais – BIRD, CFI, BID e FMI, e isso não representou o fim do projeto que vinha sendo implementado.

A política do MEC começa a ser gestada a partir de 1992, no período de Itamar Franco (1992-1994) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Neste contexto, acabou predominando a política de estabilização econômica, acordada entre a Diretoria Executiva do Banco Mundial e dos gestores brasileiros. Portanto, foram definidos novos

¹⁹⁴ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998: 49-50.

¹⁹⁵ “... recomienda tomar las medidas necesarias para que no ano 2000 todos os países da região tenham conseguido uma escolarização obrigatória de 8 anos, tendem progressivamente a alcançar 10 anos de escolaridade. (...) convoca a vontade política das autoridades nacionais para que se comprometam na reflexão, orientação e ação com os docentes e, ao mesmo tempo, a sociedade, pois a responsabilidade de todos é melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. UNESCO/OREALC. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996**. Santiago, junio 8-12. 1993: 34.

programas de empréstimos para “... estabilizar a economia brasileira que, nesse momento, exigia mais intervenção do Estado para ordenar os investimentos, definir prioridades, socorrer o mercado e os bancos, em detrimento das políticas públicas sociais de amparo à população.”¹⁹⁶

Em 1993, o Ministro da Educação do Brasil, Murílio de Avellar Hingel, a partir da portaria nº 489, de 18 de março, resolve criar uma Comissão Especial¹⁹⁷ para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério, com o propósito de cumprir com o compromisso de universalização da educação, com qualidade num prazo de 10 anos e buscando a erradicação do analfabetismo.

Esta política de “educação para todos”, coordenada pelo MEC – a partir do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, “... balizará os planos decenais de educação de estados e municípios que, assim, herdarão, diretamente, a partir deste processo de articulação, participação e parceria, as diretrizes fundamentais do projeto do plano principal de educação para a América Latina e o Caribe, da UNESCO.”¹⁹⁸

Neste sentido o MEC para agilizar este processo, articulou um grupo de executivos e especialistas que tiveram o objetivo de debater em todo o País, os problemas pertinentes à educação e às alternativas para enfrentá-los. Tal discussão foi consolidada na Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, onde foi discutida a versão preliminar do Plano Decenal.

Na Semana Nacional de Educação, foi proposta uma agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação para Todos. Como nos lembra MELO (1998) “... a expressão PARA TODOS se restringe – como no Plano Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, às ‘populações menos favorecidas’ – especialmente à educação

¹⁹⁶ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000: 125-126.

¹⁹⁷ A Comissão Especial contou com um grupo de executivos composto por: 1 representante da Secretaria de Educação Fundamental, 1 representante da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1 representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1 representante da coordenação Geral de Planejamento Setorial, 2 representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), 2 representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Esta comissão também teve assessoria técnica das secretarias e setores afins do ministério, bem como de um Comitê de Apoio integrado por representantes de entidades governamentais e não-governamentais do setor educacional. BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.

¹⁹⁸ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998:30-31.

básica para as massas.”¹⁹⁹ Este momento representou o marco para o país firmar este compromisso Nacional de Educação para Todos, a partir da elaboração de diretrizes que iriam nortear as Políticas de Educação para os próximos 10 anos.

O Plano Decenal de Educação, assinado pelo presidente da república Itamar Franco, expressa “... um conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reestruturação do sistema educacional de Educação Básica.”²⁰⁰

Neste sentido, o compromisso do governo, expresso no Plano Decenal de Educação, tem como principal objetivo “assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea”²⁰¹, observando, assim, o dispositivo constitucional que busca eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

Injusto não considerar que, após a elaboração do Plano, diferentes eventos de debates foram realizados sob orientação do MEC e outras instituições não-governamentais, comprometidos com a causa da Educação Básica e dispostos a ampliarem as bases conceituais (...) teriam a oportunidade de apresentar suas contribuições para a meta da Educação Básica, de modo a imprimirem à Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 2 de setembro de 1993, o caráter democrático propugnado pelo MEC para a consolidação do Plano Decenal.²⁰²

O “acordo nacional” , assinado por inúmeras entidades do poder público, bem como da sociedade civil, representou um pacto pela qualidade e, como afirmou o ministro da Educação, Murilo Hingel, é “... necessário diante da impossibilidade de se adiar a questão da Educação Básica e da infinita importância de se investir no ser humano, tanto em termos de cidadania, quanto em termos de competitividade.”²⁰³

CÊA (1996) ressalta que

Em decorrência do ‘pacto’, foram assumidos compromissos que incluíam: cumprimento dos percentuais mínimos de investimento em educação fixados na Constituição Nacional; busca de outras fontes de investimento e redefinição das prioridades de aplicação dos

¹⁹⁹ Ibidem. p. 50.

²⁰⁰ BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993:15.

²⁰¹ Ibidem. p. 13.

²⁰² CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, RJ: 1996: 105-106. (Dissertação de Mestrado).

²⁰³ BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.

fundos públicos; empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definição das competências e responsabilidades das instâncias governamentais em relação à Educação Básica; garantia de enfrentamento da problemática docente; mobilização social em torno da universalização do Ensino Fundamental, da divulgação de experiências inovadoras e positivas e do desenvolvimento de programas de educação à distância, como amplo apoio dos meios de comunicação de massa.²⁰⁴

Enfim, o acordo exigia “como pressuposto, a solução urgente de problemas que tem dificultado a universalização, a equidade e qualidade da Educação Básica.”²⁰⁵

O compromisso Nacional de Educação para Todos, além de pensar sobre a exigência da universalização do Ensino Fundamental e a busca da qualidade de ensino, considerou também os meios para garantir esta qualidade e este acesso. Assim, o sistema de avaliação e a gestão financeira teriam uma função essencial para garantir estes objetivos, que são reforçados pelo Banco Mundial em 1995. Portanto,

Quanto à melhoria da qualidade do ensino, os debates deixaram claro a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade, seja em termos de estrutura física e organização da escola, seja em termos de competências, conteúdos básicos a serem apropriados pelos alunos, inclusive aqueles alunos que não tiveram acesso à escola na idade própria. (...) o magistério, (...) a autonomia da escola, a avaliação da aprendizagem dos alunos e a avaliação das escolas são instrumentos para garantir a qualidade de ensino.²⁰⁶

Para a realização dessas metas, foram propostos “Programas de Emergência” que buscavam garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, valorização do magistério e a implementação de um regime de colaboração, que estaria voltado para a reformulação do financiamento em educação, sempre com vistas aos princípios da qualidade, produtividade e equidade. “Uma educação básica equitativa seria aquela em que, uma vez garantidos o acesso, a permanência e a progressão escolar, estariam compensadas as necessidades e as precariedades apresentadas pelos grupos menos favorecidos.”²⁰⁷ E

²⁰⁴ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, RJ: 1996: 107. (Dissertação de Mestrado).

²⁰⁵ BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC. 1993:21.

²⁰⁶ MEC, 1993 e:1, Apud MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998.

²⁰⁷ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. UFF. Niterói, RJ:1996:119.

mais, a atenção especial dispensada à educação deve considerar a relação que existe entre “la educación, la nutrición, la salud y la fecundidad.”²⁰⁸

É preciso observar que a ONU, através do PNUD, define o que significa equidade, segundo os países centrais do capitalismo. Assim, equidade, “...atañe a las oportunidades, no necesariamente a los logros definitivos. Cada individuo tiene derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. (...) La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logren, es materia de su propia elección. Pero cada uno debe tener la oportunidad de elegir, ahora y en el futuro.”²⁰⁹

A Conferência Mundial de Educação para Todos representou a base para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano Decenal visa responder ao dispositivo constitucional que determina a eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental e estabelece as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional, com a finalidade de ampliação e racionalização dos recursos previstos à educação.

A preocupação do Plano Decenal está pautada em mudanças na gestão escolar e restringe-se ao campo da Educação Básica para todos, onde “...os problemas referentes à Educação Básica, seu acesso e universalização são compreendidas como uma questão político-administrativa; sob o qual novos procedimentos metodológicos deverão incidir.”²¹⁰

Portanto, o Plano Decenal apresenta na I parte, item B, alguns pontos críticos que serviram para encaminhar o trabalho a ser desenvolvido com a Educação Básica, como:

- 1- Qualidade e heterogeneidade da oferta, que explicita a diversidade das condições entre as várias regiões; bem como no interior de cada região, considerando também as redes estadual e municipal, zonas urbana e rural.

²⁰⁸ “A educação, a nutrição a saúde e a fecundidade.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. Banco Mundial, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995: 68.

²⁰⁹ “...corresponde às oportunidades, não necessariamente aos ganhos definitivos. Cada indivíduo tem direito a uma oportunidade equitativa para fazer o melhor uso de sua capacidade em potência. A forma em que usem efetivamente essas oportunidades, e os resultados que conseguem, é produto de sua própria escolha. Mas cada um deve ter a oportunidade de escolher agora e no futuro.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. ONU. PNUD. Informe sobre desarrollo humano 1994. In: CHOMSKY, N.; STEFFAN, H. D. **La sociedad global – Educación, mercado y Democracia**. México, Contrapuntos, Joaquín Mortiz. 1994:102.

²¹⁰ OLIVEIRA, A. D. **Educación Básica. Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis. RJ: vozes, 2000:147.

2- Magistério, formação e gestão, destacando a precariedade dos sistemas de formação inicial, a escassez de formação continuada, e a falta de uma política salarial e de carreira.

3- Continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares, partindo do pressuposto de que os sistemas educacionais não consolidaram, ainda, mecanismos próprios de sustentação, e onde a centralização burocrática do governo teria impedido a efetivação de uma escola com autonomia didática e financeira, ausente de participação da comunidade.

4- Livro Didático, considerado como um dos “principais insumos da instituição escolar”, indicando que o professor não tem habilitação suficiente para avaliar e selecionar os livros, devendo-se formular uma nova política do livro a partir de padrões básicos de aprendizagem.

A III parte sistematiza as estratégias para a universalização da Educação Fundamental e erradicação do analfabetismo, visando promover “a universalização com qualidade (...), a formação da cidadania e a retomada do desenvolvimento nacional.”²¹¹ Nesta dimensão, parte-se da perspectiva de:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País;
- 2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3- Ampliar os meios e o alcance da Educação Básica;
- 4- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
- 5- Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 6- Incrementar os recursos financeiros para a manutenção e para os investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição;

²¹¹ MEC, 1993 Apud, MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998:55.

7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural, de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Outro ponto que merece destaque, nesta III parte, diz respeito às linhas de ação estratégica que estão voltadas para duas questões: atuação sobre a demanda e atuação sobre a oferta, com eixo norteador embasado no reordenamento do binômio: qualidade e equidade.

As ações enfatizadas para tanto são:

- 1-Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública;
- 2- Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição;
- 3- Valorização do magistério;
- 4- Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
- 5- Estímulo às inovações, ressaltando que, “Para estimular estas qualidades da escola, experiências inovadoras serão objeto de acompanhamento, avaliação, apoio e disseminação (...) à avaliação da qualidade e à eficiência da democratização da gestão escolar;”²¹²
- 6- Eliminação das desigualdades educacionais de excelência;
- 7- Melhoria do acesso e permanência escolar;
- 8- Sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Os Programas e ações em andamento serão intensificados, incorporando uma das medidas de implementação do Plano Decenal. Assim, destacam-se para este fim:

- 1- PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.
- 2- Projeto Nordeste de Educação.
- 3- Sistema Nacional de Avaliação Básica -SAEB.
- 4- Programa de capacitação de professores, dirigentes e especialistas.
- 5- Programa de Apoio a Inovações Pedagógicas e Educacionais.
- 6- Desenvolvimento da leitura e da escrita - PROLER.

²¹² BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993:39.

- 7- Expansão e Melhoria da Educação Infantil.
- 8- Sistema Nacional de Educação à Distância.
- 9- Estratégia de equalização no financiamento.
- 10- Descentralização dos Programas de Assistência ao estudante.
- 11- Eficiência e agilização do sistema de financiamento .
- 12- Participação do pacto pela infância.

Cabe ressaltar que o documento consolidado na Semana Nacional de Educação firmou o compromisso Nacional de Educação para Todos e serviu de subsídio para a participação do Brasil na reunião preparatória da Conferência da Nova Delhi, ainda em 1993. Os relatórios desta reunião, que confirmaram as medidas em relação ao comprometimento com os princípios fechados em Jomtien, “... trazem as características principais do Plano Principal de Educação para a América Latina e o Caribe embutidas nos seus objetivos principais: universalização com qualidade e importância da Educação Básica para a formação da cidadania e para a retomada do desenvolvimento nacional.”²¹³

Assim, na conferência da Nova Delhi, Índia, reafirmaram-se as definições de Jomtien. Os países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, teriam que cumprir com o objetivo de assegurar até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem para atender às necessidades elementares da vida contemporânea. O MEC assume sua responsabilidade em relação ao Ensino Fundamental, a partir de 1994, quando FHC ganha sua primeira eleição.

Ainda na gestão de Itamar Franco, no ano de 1993, o projeto do Fórum, denominado PL 101/93, foi para o Senado, onde permaneceu parado por dois anos. Posteriormente a esta fase, é resgatada a proposta do Senador Darcy Ribeiro apresentada em 1992, que acabou sendo aprovada em 1995, substituindo a proposta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A proposta do Senador Darcy Ribeiro, com algumas emendas e supressões, foi sancionada pelo presidente da república FHC, resultando na Lei 9.394/96, que ficou conhecida como “Constituição da Educação Brasileira”. “O embate em torno desses projetos educacionais revelou um antagonismo fundamental; enquanto o primeiro

²¹³ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje. Maceió.** EDUFAL,1998:64.

propugnava pelo ensino público, gratuito, portanto mantido pelo Estado, o segundo negava essa condição. Muito mais do que isso, revelava as tendências da política educacional estatal neste fim de século.”²¹⁴

Torna-se fundamental registrar a convergência do oferecimento da Educação Básica no Brasil, que passou a significar, a partir da Constituição Federal de 1988, a soma da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 e recentemente a LDB/EN, nº 9.394/96 ampliaram o conceito de Educação Básica, rejeitando o limite de idade conforme era previsto na Lei 5.692/71, que restringia a gratuidade ao ensino apenas às crianças de 7 a 14 anos. Essa ampliação da Educação Básica busca afirmar a responsabilidade do Estado para com a Educação pública, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

Nesta perspectiva, “Essa amplitude do direito à educação, em relação à lei anterior, que o limitava a oito anos de escolaridade para indivíduos de 7 a 14 anos, foi uma conquista do movimento social organizado em defesa da escola pública, principalmente por sua atuação durante o processo constituinte”.²¹⁵

A LDB, Lei nº 9.394/96, define as modalidades da Educação Básica nos seguintes artigos:

Art 29 “A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.”

Art. 32 “O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.”

Art. 35 “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade”:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

²¹⁴ FIOD, E. G. M. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998: 212.

²¹⁵ OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica e gestão do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000:309.

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou para aperfeiçoamentos posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando com a prática, no ensino de cada disciplina;

A presidência da República, nas mãos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) abriu as portas para agilizar as reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento de um projeto neoliberal de sociedade e educação.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que uma série de alterações foram efetivadas. O resultado concreto desta alteração se evidencia a partir da alteração dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1998.

Estes artigos são modificados pela Emenda Constitucional N.º 14 de setembro de 1996. Os dispositivos constitucionais se expressam nos seguintes termos:

Art. 208

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria;

II- progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;

Art. 211

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Art. 212

§ 6º - A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental (...) nunca menos que o equivalente de trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

Na medida em que as leis são modificadas, o impacto que elas consolidam na educação pública revela o quanto a Educação Básica não é tratada com seriedade. Entretanto, não podemos deixar de admitir o avanço em relação à extensão do direito à educação a todos os indivíduos, independentemente de sua idade, garantido pelo Art. 208 da Constituição Federal de 1988, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 14, e ao fato da LDB conceber a Educação Básica para as três modalidades de ensino, o que, de certa forma, difere das orientações do Banco Mundial, que sinaliza como prioridade a educação de base, elementar ou primária.

Mesmo assim, é preciso denunciar que as ações efetivadas não estão voltadas para os objetivos expressos na lei. Exemplo desta contradição existente entre a lei e sua efetivação pode ser evidenciada na criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Lei 9.424/96 – FUNDEF - implementado por meio da Emenda Constitucional nº14/96, que “... operacionaliza a implementação da política de redução dos objetivos educacionais limitados ao Ensino Fundamental regular ‘minimilista’, em prejuízo dos demais níveis e modalidades”²¹⁶, além de estimular o setor privado a agir na educação pública, realizando uma manobra que acaba subtraindo os recursos orçamentários para educação, a partir da devolução insuficiente de verbas²¹⁷ para os estados e municípios.

Nesta perspectiva, estamos vivenciando:

1. a construção do consenso em torno da oferta do Ensino Fundamental em sistemas públicos de educação, mas com interesses sociais distintos;
2. a omissão à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial;
3. a atribuição aos municípios para atuação na Educação Infantil;
4. a prioridade na política de privatização gradual do Ensino Médio e Superior;

²¹⁶ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 230.

²¹⁷ “... 60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação dos estados e municípios deverão ser aplicados no Ensino Fundamental (totalizando, portanto, 15% das receitas). Na prática, esta subvinculação dificilmente está integralmente respeitada, pois o Fundo criou um problema: os recursos provenientes do ISS e do IPTU que, nas grandes cidades, compõem mais da metade das verbas públicas, não foram incluídos no Fundo (...) Dessa forma, os 15% destinados ao Ensino Fundamental poderão ser encolhidos pela metade.” LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998:231 .

5. enfim, a ação de um Estado que trabalha prioritariamente para viabilizar o Ensino Fundamental, apesar de reconhecer o direito à Educação Básica, na três modalidades de ensino.

O MEC, com a perspectiva de continuar insistindo na Educação Básica - sua universalização com qualidade e equidade, incorpora os conteúdos do Plano Decenal e do Acordo Nacional, a partir do Planejamento Político-Estratégico 1995-1999, encampando, assim, os seus consensos.

As metas explicitadas no documento, em relação à educação pública, ressaltam as seguintes diretrizes:

- a- Prioridade do governo federal para com o ensino obrigatório de primeiro grau;
- b- Valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;
- c- Promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos públicos;
- d- Progressiva transformação do MEC em um organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo;
- e- Articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, de maneira a obter resultados mais eficazes.²¹⁸

Todo discurso em torno da “centralidade da Educação Básica” no Brasil está revestido de redução dos direitos a uma educação pública. Assim, mesmo com as prescrições do Banco Mundial em relação à prioridade da Educação Básica: “Enseñanza primaria (...) como primera prioridad del gasto público en educación en todos los países”²¹⁹ o governo brasileiro acaba não aplicando as medidas inscritas pelo mesmo, embora saibamos que elas estejam carregadas de sentido ideológico, uma vez que, se concebe a “... universalização, como o desfecho de todos os males causados pela desigualdade.”²²⁰

Assim, o Banco ao conceber a educação como caminho para “... en el crecimiento

²¹⁸ FIOD, E. G. M. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J.(org.). **No fio da navalha: Crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998: 213.

²¹⁹ “Ensino primário como primeira prioridade do gasto público em educação em todos os países.” (Trad. por Ireni M. Z. Figueiredo). BANCO MUNDIAL, **Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington D.C. Mayo 1995:77.

²²⁰ LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 157-158.

econômico y la reducción de la pobreza”²²¹, e ao considerar que a pobreza se reduz “... a medida que aumenta el nivel de educación e fuerza de trabajo”²²², demonstra a preocupação que os seus teóricos têm em manter o equilíbrio social, embora com todo processo de exploração, miséria, exclusão, em favor da acumulação da riqueza.

O que destacamos representa apenas algumas das transformações exigidas pela Reforma de dimensão Neoliberal, assumida sem constrangimentos pelo presidente FHC e por vários setores da sociedade brasileira. As orientações prescritas por inúmeros documentos do Banco Mundial são incorporadas para a elaboração das políticas que são efetivadas na sociedade brasileira, não deixando dúvidas quanto ao papel que a educação deve desempenhar. A adoção destas políticas formuladas pelas agências multilaterais, que definem políticas antidemocráticas, de subtração de investimentos dos serviços públicos, entre outras medidas, legitima a construção de um processo autoritário e submisso, com consentimento do governo federal, de sua equipe, das elites dirigentes nacionais, bem como de parte dos governos estaduais.

Faz-se oportuno registrar que a sociedade brasileira, após o período de abertura política na década de 80, vivenciou um período caracterizado por movimentos de oposição ao regime militar que reivindicam a construção de um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência da criança na escola.

As formas de organização da luta pela escola pública foram marcadas por entidades que passaram a discutir alternativas às políticas vigentes na educação. A Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira, 1982, e a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 1986, que é uma instância autônoma em relação ao Estado, marcaram na década de 80, importantes resultados na luta pela escola pública, materializados na Constituição de 1988.

A ofensiva neoliberal, na década de 90, revela outra realidade e as entidades sindicais, embora debilitadas pela violência neoliberal, intensificada no Brasil com Collor e depois com FHC, mantiveram a bandeira da escola pública. Entretanto, é preciso sinalizar

²²¹ “O crescimento econômico e a redução da pobreza.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995.

²²² “...a medida que aumenta o nível de educação e força de trabalho.” Tradução de: Ireni M. Z. Figueiredo. BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial** – Versão Preliminar. Washington DC. Mayo 1995.

que importantes sindicatos fizeram parcerias/acordos com empresários para negociar os termos da formação profissional, como é o caso dos metalúrgicos do ABCD Paulista, bem como das parcerias com o governo Collor para alfabetização e para elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (MEC/USAID), como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação – CNTE.²²³

Algumas instituições científicas acabaram manifestando um apoio negociado às reformas neoliberais. Neste sentido,

Embora o Fórum denunciasse o desvirtuamento do Conselho Nacional de Educação, a maior parte das entidades indicou assim mesmo os seus representantes. De fato, o Conselho difere profundamente do reivindicado originalmente pelo Fórum, tanto em sua composição, atribuições e prerrogativas, quanto em seu caráter de um órgão de Estado que foi transformado em órgão do governo, limitado a assessorar, ainda que com críticas, o Ministério da Educação, legitimando as suas decisões.²²⁴

As reformas educacionais acabaram produzindo diferentes reações entre as entidades, uma vez que algumas recuaram e outras optaram por estabelecer uma relação diferenciada com o governo. É neste contexto de diferenciação política que as entidades sindicais e acadêmicas de oposição, viabilizaram o CONED – Congresso Nacional de Educação.

O I CONED, cujo tema central foi “Educação, Democracia e Qualidade Social” foi realizado no ano de 1996 em Belo Horizonte. Este congresso, com o objetivo de construir um plano que demarcasse a oposição ao governo, constituiu-se num espaço importante para a democracia participativa, e contra a política neoliberal, em curso no país. Representou também a recusa de parceria com o Estado e, ao mesmo tempo, rompeu com eventos anteriores como as Conferências Brasileiras da Educação - CBE²²⁵ e com o sindicalismo de esquerda, incapaz de romper com o sindicalismo do Estado.

Assim, o I CONED teve, entre outros objetivos, o de organizar a intervenção nos processos de elaboração e tramitação da LDB e sistematizou as diretrizes educacionais para

²²³ LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998: 250.

²²⁴ Ibidem. p. 251.

²²⁵ As CBEs restringiram-se às entidades acadêmicas principalmente, e a participação do sindicato também foi limitada, bem como dos educadores que ficaram à margem dos debates. Mesmo assim, elas foram realizadas no período de transição democrática e constituíram-se em espaços importantes para empreender a crítica à política educacional da ditadura militar.

a elaboração do Plano Nacional de Educação. Com base nestas diretrizes e mobilizadas as resistências à promulgação da LDB, as entidades organizam o II CONED em Belo Horizonte – 1997, que culminou na consolidação do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira.²²⁶ É preciso lembrar que o PNE, proposta da sociedade brasileira, foi apresentado ao Congresso Nacional pelo deputado Ivan Valente, em 03/12/97, e transformado em fevereiro de 1998 no PL nº 4.155/98 original. Sua contraposição estava voltada para as iniciativas governamentais consubstanciadas nos diferentes instrumentos de legislação educacional em vigor Lei nº 9.394/96 – LDB, Lei nº 9.424/96 – FUNDEF, Emenda Constitucional nº 14/96, Decreto nº 2.208/97, Decreto nº 3.276, entre outros.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que instituiu o Plano Nacional de Educação, que “Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998.”²²⁷

Portanto, o Plano aprovado foi o nº 4.173/98, conhecido atualmente como Lei nº 10.172/01 de 09 de janeiro, do Deputado Nelson Marchezan. Esta lei apresenta sete artigos, dos quais destacamos os quatro primeiros:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação (...) com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta lei, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, com base no Plano Nacional de Educação, vão elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A união, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.²²⁸

O III CONED aconteceu em Porto Alegre em 1999. Retomou o tema central do I CONED e buscou aperfeiçoar o Plano Nacional de Educação, produto do II CONED, posicionando-se, mais uma vez, diante da sociedade, reafirmando a “Educação como Direito de Todos e Dever do Estado.”

²²⁶ Sobre a trajetória da LDB ao Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, ver SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas. Autores associados, 1997. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo:1998.

²²⁷ MEC- Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. 2001:04.

²²⁸ MEC- Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. 2001:01.

Todavia, os propósitos nacionais e internacionais desta preocupação com a “centralidade da Educação Básica” estão voltados para a efetivação de uma política social e educacional de dimensão neoliberal. A educação é concebida como meio de trabalhar os conceitos necessários para manutenção do equilíbrio social e da disciplina, que possibilitam a continuidade do processo de acumulação da riqueza nos países do primeiro mundo.

As propostas educacionais estão permeadas de valores desta natureza, incorporada nos PCNs e nos livros didáticos, conforme já destacamos. As propostas educacionais do estado do Paraná na década de 90, também apresentam a direção de construção da cidadania, preparação para o trabalho e contribuição para a consolidação desta política neoliberal. É o que iremos discutir no segundo capítulo.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS DE 80 E 90: DA NOÇÃO DE PRIORIDADE À “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Neste capítulo, objetivamos demonstrar como o processo de construção da “centralidade da Educação Básica” no estado do Paraná – políticas educacionais nas décadas de 80 e 90, especificamente no período de 1983 a 1998, identificam-se com os pressupostos do neoliberalismo e atendem às ações e aos objetivos nacionais e internacionais, que deverão ser realizados no processo de construção da “centralidade da Educação Básica.”

Esta pesquisa buscou dar transparência ao referencial teórico que permeia cada projeto educacional, identificando a emergência dos cuidados para com o Ensino Fundamental, e as medidas que foram efetivadas a partir do momento em que se torna evidente a construção da “centralidade da Educação Básica” no estado do Paraná.

Este capítulo foi organizado da seguinte forma: um breve histórico do processo de abertura política na década de 80 na sociedade brasileira e a emergência da prioridade da “Educação Básica” e as políticas educacionais do estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da Educação Básica.” Neste segundo momento, que busca analisar as políticas do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90, trabalhamos as gestões dos governos: José Richa (1983/1986); Álvaro Dias (1987/1990); Roberto Requião (1991/1994) e Jaime Lerner (1995/1998).

2.1 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ABERTURA POLÍTICA NA DÉCADA DE 80 NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A EMERGÊNCIA DA PRIORIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A crise econômica, financeira e produtiva presente na década de 70, que atingiu pontos sensíveis do capitalismo nos países centrais, acabou afetando também a maioria dos países periféricos.

Na sociedade brasileira, do começo dos anos 80, a economia se encontrava cada vez mais internacionalizada e dependente do financiamento externo para incrementar e

complementar a estrutura produtiva do setor industrial. “Em setembro de 1982, o Brasil (...) teve de recorrer ao FMI para renegociar a dívida (...) que de 1979 a 1984, saltou para 100 bilhões de dólares, sem que praticamente entrasse qualquer recurso novo, já que se tratava apenas de refinanciamento da dívida velha. (...) o Brasil continuou perdendo reservas aceleradamente.”¹

Desse modo, a crise econômica instalada nos países centrais, no começo dos anos 80, acabou desembocando nos países periféricos, tornando-se campo propício para o FMI e o Banco Mundial intervirem com maior determinação na sociedade brasileira, a partir da proposta do Plano de Estabilização e dos empréstimos de ajuste setoriais. Assim,

Com a perda das reservas dos países (como Brasil e México), no percurso da própria reprodução ampliada do capital, a retração dos organismos financeiros, a partir de 80, fez-se natural, sendo superada, apenas, na medida em que os emprestadores de dinheiro, sob o impacto do crescimento da pobreza e da necessidade de sua contenção, começam a impor programas de estabilização e/ou ajuste da economia. A partir dessa década, quando a prática dos empréstimos é marcada não mais pelo discurso a favor do desenvolvimento econômico, mas a favor da negação do crescimento da miséria...²

Portanto, a crise da dívida externa, no ano de 1982, implicou em condicionalidades do FMI e Banco Mundial para os países latino-americanos, em especial para o Brasil. É preciso também considerar que a interferência do Banco Mundial na sociedade brasileira tem o consentimento do governo, das elites dirigentes, de alguns membros do Ministério da Educação e parte dos governadores estaduais, em destaque do Estado do Paraná na década de 90, como veremos neste capítulo.

O financiamento do Banco Mundial para Educação Básica no Brasil teve início na década de 80, com dois projetos: o “Projeto Nordeste de Educação Básica” e o projeto Monhangara. O “Projeto Nordeste de Educação Básica”, conhecido também como EDURURAL, buscava atacar a pobreza e ampliar a escolaridade para os habitantes das áreas rurais. Aprovado em 10/06/1980, almejava atingir “... os objetivos declarados do Banco, no que diz respeito ao ataque à pobreza e à ampliação da escolaridade preferencialmente em lugares pobres, para que essa população se integrasse como

¹ TAVARES, 1995: 94-96 Apud NAGEL, L. H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. 2000: 07. (mimeo).

² Ibidem. p. 07.

produtiva na sociedade e conseqüentemente melhorasse sua condição de vida.”³ O “Projeto Monhangara” foi destinado para a área urbana, na região Norte e Centro-Oeste.

Com estes financiamentos, podemos verificar a presença do discurso do presidente do Banco Mundial, McNamara, em relação aos componentes das necessidades básicas para eliminar a pobreza, a desnutrição e o analfabetismo, conforme destacamos no primeiro capítulo. A prioridade da Educação Básica, construída na década de 80 em nível nacional, incorpora o princípio da justiça social, conforme as finalidades expressas no projeto “Nordeste de Educação Básica”.

No final da década de 70 e início da década de 80, a política educacional brasileira refletirá ações e programas voltados para as regiões mais pobres, onde o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, isto é, programas⁴ que partiram do Governo Federal para os estados e municípios. Neste contexto, as políticas governamentais são produzidas como estratégia de recuperação da pobreza, surgindo, assim, uma forte tônica assistencialista.⁵

É importante destacar que é a partir da emergência da prioridade da Educação Básica que a alfabetização passa a ser defendida como bandeira de ordem. Os programas como o Ciclo Básico de Alfabetização⁶, em 1983, na cidade de São Paulo, a Jornada Única de trabalho docente e discente⁷, em 1988, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs⁸, no Rio de Janeiro, o Programa Formação Integral à Criança – PROFIC⁹, 1986, em São Paulo, e os Centros Intergrados de Atendimento às crianças – CAICs, 1991, apontam para a preocupação com a qualidade de ensino e a democratização do acesso à escola aos

³ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da UDAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999:130.

⁴ Os programas implementados são: o PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (voltado para o meio rural); PRODASEC – Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais (para as periferias urbanas), PROMUNICÍPIO – Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios; POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Ações Integradas no Nordeste e EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural, 1980. SILVA, R. N. et al. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 84. Fevereiro, 1993:06.

⁵ SILVA, R. N. et al. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Número 84. Fevereiro, 1993:07.

⁶ O Ciclo Básico de Alfabetização tinha por objetivo ampliar o período dos alunos das duas primeiras séries.

⁷ Buscava assegurar aos professores do Ciclo Básico a redução de sua jornada de trabalho, sem alteração salarial.

⁸ Desenvolvia um trabalho de 9 horas diárias, atendendo os alunos de 1ª a 8ª séries.

⁹ Pretendia redefinir a função da escola: de instituição voltada para à instrução para criança para a proteção da mesma.

alunos carentes, buscando priorizar principalmente as primeiras séries do Ensino Fundamental com incidência de altas taxas de evasão e repetência.

Ainda na década de 80, ao final da ditadura militar, 1984, a sociedade brasileira organizou um dos maiores movimentos de massa na História do Brasil, em favor das “Diretas Já”, iniciado a partir de 1983. Este processo de transição também está articulado à vitória de Tancredo Neves¹⁰ para presidente do país, pelo voto indireto, em 1985, e a aprovação da Constituição Federal em 1988. Do ponto de vista ideológico, “... tratou-se de incorporar as aspirações democráticas das classes populares e ao mesmo tempo, redefini-las, conferindo-lhes um sentido nitidamente burguês. A tarefa foi facilitada pela fragilidade das esquerdas. Fragilidade política, após as sérias derrotas impostas pelo regime militar.”¹¹

Representantes civis da ditadura, como Marco Maciel, Antônio Carlos Magalhães e José Sarney, formaram o PFL - Partido da Frente Liberal, constituindo-se a Aliança Liberal formada por Tancredo Neves, um dos mais conservadores líderes da oposição burguesa, e José Sarney, não menos conservador, ex-presidente do partido que apoiava a ditadura.

Em 15-01-1985, Tancredo Neves é eleito pelo Colégio Eleitoral. Entretanto, quem assumiu a presidência do Brasil foi José Sarney, pois na véspera da posse em 14-03-1985 Tancredo Neves fica gravemente doente e acaba falecendo em 21-04-1985.

O discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado com Figueiredo (1979-1985), teve continuidade com José Sarney (1986-1990) e transforma a escola em espaço de assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres. O conteúdo acadêmico é esvaziado em nome de propostas que buscam a cidadania, como direito político individual. A promoção da justiça social demonstra a intimidade com os princípios do Banco Mundial.

Neste sentido, o governo Sarney trabalha para construir um consenso nacional básico, que se impõe com clareza cada vez maior: “... **liberdade política & liberdade individual & liberdade econômica.** (...) Sarney sob o apoio da mídia, com grande popularidade, dá vida às políticas desencadeadas por seu antecessor, **acelerando o dogma do BANCO MUNDIAL da urgência, na área educacional, apenas da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Seus primeiros discursos já revelam o itinerário

¹⁰ Tancredo Neves foi eleito governador de Minas Gerais pelo PMDB em novembro de 1982, exercendo o cargo por menos de dois anos, devido se candidatar ao cargo de presidente da República.

¹¹ ALMEIDA, L. F. de. De JK a FHC: apontamentos para análises das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC.** 2ª Edição. São Paulo: Xamã, 1998: 47.

que dará prosseguimento ao já estabelecido no país por metas.”¹²

Em mensagem apresentada no Congresso em 1986, Sarney ressalta que “Em 1984, cerca de 38% das famílias brasileiras recebiam menos de dois salários mínimos, encontrando-se portanto na faixa de pobreza (...) Associada à falta de serviços sociais básicos, a desnutrição traduz-se em índices inaceitáveis de mortalidade infantil e em reduzida esperança de vida. Esta é a dívida social que a Nova República se propõe a atacar pela frente.”¹³

No período de governo do presidente José Sarney, legitima-se o discurso em favor da democracia e da dívida social, com base na negação do autoritarismo e a favor da solidariedade, conforme seu próprio discurso expressa: “Há o desejo de mudar (...) mantendo a harmonia na convivência entre as classes e preservando a estabilidade política e institucional. Há o pluralismo (...) a democracia representativa (...) democracia participativa. O Estado assiste aos carentes, protege os fracos, esforça-se na promoção do bem comum.”¹⁴

O presidente José Sarney não teve sucesso em relação ao processo da inflação e a retomada do crescimento da economia com base no estímulo do mercado interno. O fracasso de seu governo foi inevitável, mas ele conseguiu assegurar o Plano Cruzado até as vésperas das eleições, o que garantiu vitória eleitoral do PMDB. Em todo esse processo o “... PMDB fez um jogo duplo que apesar da vitória eleitoral de 1986, terminaria por desgastá-lo bastante (...). Criticava Sarney, mas sempre evitando propor medidas efetivas que confrontassem o governo que envergonhadamente apoiava.”¹⁵

O debate político-ideológico que articulou as discussões a respeito do processo democrático, pode ser refletido sob duas dimensões: uma que se refere à democracia enquanto teor de igualitarismo em todos os níveis, e outra que coincide com a clara hegemonia das forças liberais burguesas que lutaram contra o Regime Militar.

¹² NAGEL, L. H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. 2000:12-13.

¹³ SARNEY, J. 1987:523-524. Apud NAGEL, L. H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. 2000:13. (mimeo).

¹⁴ SARNEY, J. 1987: 523. Apud NAGEL, L. H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. 2000:13. (mimeo).

¹⁵ ALMEIDA, L. F. de. De JK a FHC: apontamentos para análises das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2ª Edição. São Paulo: Xamã, 1998:49.

O Brasil, com suas reservas já comprometidas com o pagamento integral de juros por dívidas anteriores, empenha-se em implantar políticas voltadas para a redução dos gastos públicos, diminuição do Estado, liberalização, desregulamentação da economia, com medidas para aliviar a pobreza como meio para sanar os erros sociais produzidos pelos mandarins da ditadura.

Dando um caráter de sagrado à democracia, principalmente a partir do governo do presidente SARNEY (...), os educadores em geral, os professores em sua grande maioria, apoiaram (até mesmo sem saber a origem) as medidas que FIGUEIREDO (...) já teria colocado como diretrizes educacionais de seu governo, lendo-a, fundamentalmente, sob os limites da conjuntura nacional em marcha para libertação do regime autoritário! Sem questionar os fundamentos, a profundidade e a magnitude tendencial dessas decisões na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhadas por um messianismo reformista, políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais de FIGUEIREDO e, logo em seguida, nas práticas educacionais a partir de SARNEY.¹⁶

Assim, no Brasil, mesmo aquelas pessoas que serviram à ditadura militar tornavam-se democratas convictas, mediante a tese de que a democracia liberal seria a única forma de democracia imaginável no mundo contemporâneo. **“O mito da democracia sem contradições** (retomado e em aceleração) conseguia perpassar até mesmo nos textos de muitos educadores que se identificavam como marxistas.”¹⁷

O presidente José Sarney estava desgastado politicamente. Nem mesmo a Constituição de 1988, que fechou a fase da transição para a “democracia” no Brasil, impediu tal situação. Assim, para a sucessão de José Sarney há dois candidatos de base operária: Leonel Brizola do PDT e Luiz Inácio Lula da Silva do PT, que buscavam a possibilidade do segundo turno. Mas Fernando Collor de Mello, que estava ligado ao regime militar e foi nomeado por este regime para ser prefeito de Maceió, é lançado candidato à presidência da República e, ao ganhar apoio de norte a sul do Brasil, sai vitorioso nas eleições.

O presidente do Brasil, Fernando Collor, foi eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional - PRN, cumprindo seu mandato de 1990 a 1992, contando com apoio de parte dos meios de comunicação, das elites dirigentes locais e dos credores internacionais – Banco Mundial, FMI e Bancos privados.

¹⁶ NAGEL, L. H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80.** 2000:08.

¹⁷ *Ibidem.* p. 08.

É a partir do governo Collor que podemos evidenciar, de forma mais expressiva, o pacto com o Projeto Neoliberal e, portanto, com o FMI e o Banco Mundial, abrindo caminho para a reforma da Constituição de 1988.

O processo de articulação entre o governo e as elites nacionais concretiza-se a partir do projeto: “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional”¹⁸ do ano de 1991. Este projeto marcou a introdução de medidas de ordem econômica no interior das políticas educacionais, que acabou sendo uma resposta concreta às pressões internacionais. Com a eleição de Collor, confirmou-se a aproximação ao ideário neoliberal do Consenso de Washington – 1989 e o documento melhor acabado foi o projeto: “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional.”

Assim, a política neoliberal em nível mundial surge a partir dos anos 80 e, no Brasil, aparece no período de governo de Fernando Collor, consolidando no início dos anos 90 uma política educacional de duas dimensões:

... a) uma dimensão que as qualifica como força produtiva (...) b) uma dimensão político-ideológica, de formação de consciência social – dentro de uma determinada visão que se quer tornar ou manter-ser hegemônica – sendo expressão de síntese da consciência de diversos sujeitos políticos coletivos e incidindo sobre a construção de seu projeto de sociedade; dimensões que, para nossa contemporaneidade, se traduzem numa hegemônica proposta neoliberal.¹⁹

Estas políticas, portanto, são produzidas num espaço de contradição entre os interesses da população – Projeto Democrático de Massas – e da elite – Projeto Neoliberal, datado nas eleições presidenciais de 1989, com Fernando Collor de Mello.²⁰

Foi no período de governo de Collor que tivemos a criação dos CIACs - Centros Integrados de Assistência à Criança e aos Adolescentes, como tentativa de frear a repetência, expressa muitas vezes como evasão escolar. Os CIACs combinaram

¹⁸ Segundo SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000:123, “Brasil: um projeto de reconstrução nacional” tratava de um conjunto de decretos-leis, emendas, medidas, regulamentações com duplo objetivo: um de expressar o consentimento do governo federal para priorizar os interesses do capital financeiro internacional e outro para fixar medidas de modernização da economia, de abertura comercial, de continuidade de rearticulação das forças conservadoras que se recompuseram, formaram e efetivaram a contra-reforma de cunho neoliberal.”

¹⁹ MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL. 1998: 20-21.

²⁰ Ibidem. p. 21-22.

características do PROFIC e do CIEP²¹ com abrangência além dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, também para a União. Houve, ainda, tentativas de privatização do ensino superior via projeto de reforma constitucional, conhecido como Emenda.²²

A saída de Collor pelo processo de *impeachment*, em setembro de 1992, não interrompeu o processo de articulação com as agências multilaterais, BIRD, CFI, BID e FMI, e por isso não representou o fim do projeto que vinha sendo implementado.

Com Itamar Franco, 1992-1994, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, acabou predominando a política de estabilização econômica, acordada entre a Diretoria Executiva do Banco Mundial e dos gestores brasileiros. Portanto, foram definidos novos programas de empréstimos para “... estabilizar a economia brasileira que, nesse momento, exigia mais intervenção do Estado para ordenar os investimentos, definir prioridades e socorrer o mercado e os bancos, em detrimento das políticas públicas sociais de amparo à população.”²³

Neste sentido, as estratégias do Banco Mundial e das elites nacionais estavam baseadas em eixos que buscavam a disciplina, o ocultamento dos conflitos sociais, a negação da apropriação de direitos e bens culturais e educacionais pela classe desfavorecida e estabilidade para o capital financeiro.²⁴

O resgate da dívida social também ocupou um lugar importante no âmbito do Ministério da Educação, no período de Itamar Franco. A expansão da rede de CIACs, mas como CAICs - Centro de Atendimento Integrado à Infância, foi um exemplo. Houve também a busca do aumento da escolaridade do trabalhador e a universalização da Educação Básica de oito anos, a partir da elaboração do Plano Decenal da Educação.²⁵

No governo de Itamar Franco, a competitividade como proposta neoliberal de educação já era considerada como única alternativa viável para a aparelhagem estatal. A

²¹ É preciso destacar que o primeiro CIEP já tinha sido inaugurado no RJ havia um ano quando José Aristodemo Pinotti assumiu a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, em 1986. No governo Quéricia o PROFIC foi desativado e voltou-se a proposta original do governo Montoro, na qual as primeiras séries deveriam ter aumentada a jornada diária. CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. Niterói RJ: 1991:196-213.

²² NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997: 77.

²³ SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil ?** Brasília. Idea Editora. 2000:125-126.

²⁴ Ibidem. p. 127.

²⁵ NEVES, M. W.. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. RJ: Papéis e Cópias, 1997:78.

busca da universalização da Educação Básica para os 1º e 2º graus está articulada a uma política governamental para a área social, como prioridade. Quanto ao processo de privatização da educação escolar, que está integrada à Política mais ampla para privatização das Políticas Sociais do governo, conta com a participação dos empresários como parceiros deste investimento com vistas à Qualidade Total.²⁶

É preciso lembrar que Fernando Henrique Cardoso, Ministro das Relações Exteriores e posteriormente Ministro da Fazenda, elaborou com um grupo de economistas o Plano Real que produziu efeitos positivos às vésperas das eleições de 1994. Ao “... analisar as políticas implementadas no governo FHC nos dois primeiros anos de seu mandato e as perspectivas que se apresentam implica levar em conta este duplo ‘constrangimento’: o da direita mais conservadora e o da direita moderna, cuja prática política se caracteriza pelo chamado neoliberalismo.”²⁷

Com Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato, na presidência da República (1994-1998), a educação e a capacitação profissional entram como mola propulsora para retomar o crescimento econômico, bem como consolidar o Plano Real. FHC busca o preparo da mão-de-obra com vistas ao atendimento às demandas empresariais da época da modernidade, e reforça mais uma vez a necessidade da universalização da escolarização básica (1º grau completo), a formação no ambiente de trabalho e a reciclagem do trabalhador, estimulando uma integração maior entre empresa e escola.²⁸

FHC passa, em seu discurso, a associar fluxo do tempo à globalização e ao desenvolvimento. Ele faz menções importantes para a educação como inserção do País nessa concepção dominante do tempo. Os argumentos voltados para a educação e para a qualificação do trabalho revelam que a educação deve ser prioritária, pois “... é preciso um Estado que possa canalizar seus investimentos para as áreas vitais na melhoria da posição competitiva do país, tais como: infra-estrutura serviços públicos básicos, entre os quais a educação e saúde...”²⁹

E mais, “Ao realocar seus recursos e suas prioridades para a educação e a saúde, num país com os grandes contrastes sociais do Brasil, o novo Estado estará contribuindo

²⁶ Ibidem. p. 78.

²⁷ Ibidem. p. 57.

²⁸ Ibidem. p. 83.

²⁹ FHC. Apud LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo: 1998: 245.

para a realização de algo em que ele falhou no passado: promover a igualdade de oportunidades numa época em que qualificação e a educação constituem um pré-requisito não apenas para a conquista de um posto de trabalho, mas também para aumentar o grau de mobilidade social no país.³⁰

O investimento em ciência e tecnologia, nessas condições, não se efetiva de forma autônoma, mas a partir de alianças internacionais no campo tecnológico. O predomínio da influência empresarial na definição dos rumos do sistema educacional brasileiro transforma a escola dos anos iniciais do século XXI em importante veículo de disseminação dos valores e práticas sociais neoliberais. É nesta perspectiva que a transferência de responsabilidade na área da política científica e tecnológica e de capacitação profissional do governo para a iniciativa privada vem reforçando a ampliação da privatização no campo educacional.³¹

A ênfase na Educação Básica (1º grau completo), bem como, em ações educacionais de curto prazo e a conseqüente desatenção em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, no momento em que a produção do conhecimento científico se consolida como a mais importante arma na luta pelo poder e pela riqueza no atual estágio do capitalismo mundial, deixa transparecer a verdadeira face das 'bases sustentáveis' do padrão de desenvolvimento proposto pelo atual governo para o Brasil do ano 2000.³²

É conveniente reforçar que o presidente FHC, ao promover a reestruturação jurídico-administrativa do sistema educacional em sua totalidade, coloca em prática o princípio da educação enquanto instrumento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania. O documento MEC - Planejamento Político-Estratégico 1995-1999 elegeu como principal diretriz a promoção do fortalecimento da escola de primeiro grau.³³

Os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso encarregaram-se de duas tarefas básicas:

a) apropriarem-se, de maneira deformada, das reivindicações que têm caracterizado a luta histórica dos trabalhadores pela educação, traduzidas em formulações reducionistas e

³⁰ Ibidem. p. 246.

³¹ NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997:85.

³² Ibidem. p. 83-84.

³³ Ibidem. p. 94.

pretensamente a-políticas, onde a bandeira da educação básica é retomada como o maior emblema do processo, e

b) propiciarem o fortalecimento político dos grupos conservadores e liberais, de forte tendência privatista e concentradores de capital, entre eles a maioria absoluta do bloco empresarial, incentivando e até mesmo, adotando as propostas destes segmentos, que são consolidadas principalmente no projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado ao Senado em 1992.³⁴

Em relação à primeira tarefa, destacamos como uma das principais mudanças a inversão da luta pela escola pública, gratuita, de qualidade, em todos os níveis, para a bandeira da Educação Básica para todos. Em relação à segunda tarefa, destacamos o movimento político de amplitude mundial, de tendência liberal-conservadora, que não tardou a influenciar o rumo histórico do Brasil.³⁵ Entretanto, faz-se necessário destacar que

A prioridade governamental na educação de natureza científico-tecnológica da massa trabalhadora não garantirá a universalização do ensino básico. A universalização da escolarização básica da massa trabalhadora, assim como a expansão das oportunidades educacionais em nível de 2º grau, decorrerá do ritmo da difusão, entre nós, do novo paradigma produtivo, dos imperativos governamentais de obtenção do consenso passivo dessa parcela da força de trabalho e, ainda, do nível de organização, atingido pela classe trabalhadora, neste início de novo século.³⁶

A bandeira da Educação Básica, como vimos, já no início da década de 80 e na década de 90 está vinculada às transformações que são efetivadas no âmbito da economia e da política em nível internacional e, ao serem implantadas na sociedade brasileira, trazem implicações significativas na estrutura jurídico-institucional e econômico-político-social do país.

A sociedade brasileira passou por um processo de transição democrática nos anos 70 e 80 e o Estado constituiu-se num espaço, onde diversos políticos objetivavam concretizar seus projetos de sociedade e educação, consolidando um processo de negociação e disputa. Conforme afirma MELO (1998)

A reconstrução do Estado enquanto palco de negociações é o cenário das mudanças qualitativas de organização da produção e das novas relações de poder entre os anos 80 e início dos anos 90 tanto em nível mundial e nacional quanto em nível local. As políticas sociais perdem o caráter ideológico de cura assistencialista e universalizante e passam a se

³⁴ CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica: desvelando consensos**. Niterói, RJ:1996: 168.

³⁵ Ibidem. p. 168-169.

³⁶ NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. RJ. Papéis e Cópias, 1997:103-104.

apropriar de determinações seletivas de objetivos e de públicos-meta. As diretrizes nacionais das políticas educacionais, bem como dos organismos internacionais voltados para a área da educação das massas voltam a aparecer, como nos anos 70, como claramente redistributivistas, com a diferença essencial de que a educação passa a ser encarada não mais como um fator de custo, mas como um investimento estratégico necessário para a construção deste novo modelo de desenvolvimento.³⁷

Os encaminhamentos da política educacional no Brasil, na década de 90, ao estarem articuladas às orientações do Banco Mundial, exigem novas atribuições do Estado em relação à educação, que passa a ser reconfigurada, como uma prática a ser regulamentada pelo mercado, e inscrita na política de ajuste estrutural como forma de administrar a exclusão social, ou seja, conter/administrar a pobreza tão ameaçadora. Este movimento está articulado ao discurso da preparação para o trabalho e construção da cidadania.

A seguir, iremos analisar os projetos educacionais do estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, verificando como, de uma década para outra, as práticas sociais neoliberais foram sendo consolidadas.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS DE 80 E 90: DA PRIORIDADE À “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

2.2.1 A DÉCADA DE 80 E A PRIORIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.2.1.1 GOVERNO JOSÉ RICHA

“Paradoxalmente”, no Regime Militar, um dos períodos mais acentuados de repressão social, política e cultural, ampliou-se consideravelmente o acesso à escola. Tal expansão pode ser compreendida como uma das respostas necessárias para a manutenção do pacto de alianças entre o Regime Militar e a burguesia nacional, que aspirava investimento externo, e a classe média, que acreditava na ascensão social através do ingresso no ensino superior. Assim, a expansão do ensino, nestas condições históricas, está associada às demais políticas autoritárias estabelecidas pelo Regime, entre elas as políticas sociais.

³⁷ MELO, A. A. S. de. **Educação e Hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL, 1998:16.

Após vinte e um anos de Regime Militar, a luta dos movimentos organizados da sociedade civil volta-se para a chamada “redemocratização” do país. Nesse contexto, os governos de oposição ao Regime Militar, incorporam intelectuais que lideravam movimentos reivindicatórios a partir dos sindicatos, Universidades e organizações não governamentais, somando forças para manifestar a contraposição ao período da ditadura.

Assim, as eleições para os governos estaduais nos estados do Paraná, de São Paulo³⁸ e de Minas Gerais³⁹, com a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB e no Rio de Janeiro⁴⁰, com a vitória do Partido Democrático Trabalhista - PDT, representaram o contraponto político ao Regime Militar.

A estrondosa vitória do PMDB no Paraná, São Paulo e Minas Gerais e outros estados, em novembro de 1982, fez parte de um continuado *slogan* do antigo MDB, que veio desde a campanha de 1974, sedimentando que seria necessário para o enfraquecimento do Regime Militar a ‘ocupação de todo espaço político disponível’ (...) nas eleições de 1977, elegeu prefeitos em cidades como Piracicaba – SP e Lages - SC, que se tornaram referência de uma resistência oposicionista, desencadeando projeto e programas populares, principalmente na área de saúde e educação.⁴¹

Esses municípios, com administração pública do PMDB, tornaram-se referências nacionais. Cunha chamou este movimento de “Paradigma da Democracia Participativa”, que vai atravessar todas as campanhas dos candidatos a governo do Estado em 1982,

³⁸ Em São Paulo, temos o governo Franco Montoro e vice Orestes Quércia, 1982/PMDB. Este estado teve 3 secretários de educação: Paulo de T. Santos que atuou de forma mais efetiva na incorporação do ciclo básico no ensino de primeiro grau; Paulo Renato Costa Souza, 1984 que também atuou na implantação do ciclo básico, deixando a secretaria em 1986 devido ser o candidato mais votado para reitor da UNICAMP e José A. Pinotti que empreendeu o programa de Formação Integral da Criança - PROFIC. CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. Niterói RJ: 1991:213.

³⁹ “Tancredo Neves foi eleito governador de MG pelo PMDB/1982, exercendo o cargo por menos de dois anos já que se candidatou para à Presidência da República. No governo mineiro foi substituído pelo vice Hélio Garcia. (...) A erradicação do analfabetismo assumia especial relevo no Plano Mineiro de Educação 1984/87. Até o final de 1986 deveria ser erradicado o analfabetismo de jovens e adultos (...) e das crianças de 7 a 14 anos. No que diz respeito a faixa etária de escolarização obrigatória foi destacada a ação permanente da escola, acabando por se adotar o ciclo básico de alfabetização. (...) A exemplo do que se fazia em São Paulo, o ciclo básico de alfabetização visava enfrentar o problema das altas taxas de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau. Ele consistia na articulação das duas séries iniciais do 1º grau em bloco”. CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói RJ: 1991:165-174-175.

⁴⁰ No Rio de Janeiro o governador Leonel Brizola, PDT – 1982 concentrou toda força nos CIEPs. A partir do decreto RJ 7.514, de 1º de setembro de 1984, a cada semestre a meta se ampliava, chegando a ser anunciada a construção de 500 CIEPs até o fim do mandato do governo, ou seja, até março de 1987. Entretanto, ao fim da administração iniciada em 1983 e encerrada em 1987, somente 117 CIEPs estavam funcionando dos 500 prometidos. CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói RJ: 1991:141.

⁴¹ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo. 1993:24.

obrigando esses governos, pelo menos inicialmente, a desenvolverem programas que vão desde a tentativa de viabilização da reforma agrária em terras do Estado, até a garantia do acesso e permanência da classe populares na Educação Básica.

Os programas educacionais implementados nesse período, embora diferenciados, assumem propostas comuns que visam a intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do ensino básico, onde o índice de repetência e evasão era expressivo. Neste sentido, a temática da Educação Básica entra como mola propulsora para os governos estaduais, que visavam democratizar o acesso à escola, e melhorar a qualidade de ensino. Estas políticas, de caráter geral e particular, com atenção para a Educação Básica, vão marcar a contraposição às políticas educacionais até então efetivadas pelo Regime Militar, que privilegiava o Ensino Superior.

NOGUEIRA (1993), ao descrever este período, nos convida a “... olhar a história da década de oitenta não como a ‘década perdida’, mas como um intrincado encontro de convulsões sociais legitimadas pelas organizações populares, e pelas sofisticadas conspirações entre as cúpulas partidárias da ordem, que sobreviveram à derrota econômico-política do regime militar.”⁴²

Particularmente no estado do Paraná, o “paradigma da democracia participativa” fundamentou as “Diretrizes do Governo – Política de Educação” do candidato José Richa⁴³, 1983/1986 - PMDB. Este documento sintetizava as diretrizes do governo, que foram elaboradas “...a partir de debates realizados em 28 cidades do estado, promovidos pelos diretórios regionais do PMDB.”⁴⁴ Assim, a política educacional do governador José Richa foi resultado de consultas à comunidade, que os partidários do PMDB efetivaram na segunda metade de 1982.

Foi nesse contexto histórico, que os governos eleitos para se diferenciar do governo federal, buscaram a garantia do acesso e permanência das classes populares na escola, com vistas à qualidade, objetivando enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolar no Brasil.

⁴² Ibidem. p.12.

⁴³ José Richa permaneceu no cargo até 1986 quando se candidatou ao senado, passando a assumir seu cargo o vice João Elisio Ferraz Campos.

⁴⁴ MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1995:12. (Dissertação de Mestrado).

No governo José Richa, dois meses depois da posse da Secretária Estadual de Educação Gilda Poli Rocha Loures, em maio de 1983, foi divulgado o texto “Políticas SEED/PR – Fundamentos e Explicitação - 1983/1986”⁴⁵, que vai nortear as políticas educacionais do Paraná, onde “A secretária propunha-se a promover a democratização do poder pela participação ‘das comunidades’”⁴⁶. A Secretária Estadual de Educação Gilda P. R. Loures, expôs as metas do documento “Políticas SEED/PR – Fundamentos e Explicitação 1983/1986”, ressaltando que:

O setor educacional deverá merecer a maior atenção do Estado. Para cumprirmos o constante acréscimo de demanda de escolarização e para ofertarmos uma escolarização compatível com os interesses e necessidades da maioria da população precisamos: 1º. Redirecionar a política educacional até então praticada, insatisfatoriamente em termos quantitativos e qualitativos. (...) 2º. Precisamos, ainda, redimensionar os recursos humanos que atuam no setor educacional, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho. (...) 3º e último lugar, destacaremos no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular. A escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para os problemas do povo.⁴⁷

No ano de 1984, quando se iniciou a chamada escolar com o lema “Nenhuma criança sem escola”, e com a abolição da cobrança de taxa pela Associação de Pais e Mestres, as escolas da rede deveriam aceitar a matrícula de todos os alunos. “Diferentemente do que ocorria na maioria dos estados, o Paraná seguia à risca o preceito constitucional que garantia o ensino gratuito somente no 1º grau e apenas para os alunos dos 7 aos 14 anos. (...) essa contribuição só deixou de ser cobrada no governo empossado de 1987.”⁴⁸ “O documento enfatizava questões como a democratização do poder pela participação, descentralização da Secretaria de Estado da Educação, busca da qualidade de ensino, expansão da oferta educacional, garantia de acesso e permanência do aluno na escola, valorização do professor, resgate do compromisso político na ação pedagógica e uma série de outras questões.”⁴⁹

⁴⁵ Em agosto de 1983 sai sua versão final, sendo sua redatora a professora Lizia Helena Nagel – Chefe do Departamento e Assuntos Comunitários da SEED/ PR.

⁴⁶ CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. SP: Cortez; Niterói RJ:1991: 235.

⁴⁷ PARANÁ, SEED, **Fundamentos e Explicitação –1983/1986**, 3ª Edição. 1984: 01.

⁴⁸ CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. SP: Cortez. Niterói RJ.1991: 237.

⁴⁹ MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade**. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR). Faculdade de Educação/UNICAMP, 1995:13.

Neste contexto, deu-se o processo de eleição para os diretores, valorização do magistério com reposição salarial, a descentralização da Secretaria de Estado da Educação a partir dos Núcleos Regionais de Ensino – NREs, a eliminação de taxas escolares e a obrigatoriedade do uso de uniformes. Houve também um seminário que representou um espaço de discussão e elaboração de propostas e reivindicações na área educacional do estado do Paraná. Neste seminário, com a participação dos professores municipais, estaduais e das escolas particulares, refletiu-se sobre a necessidade de democratização das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação, que visava uma gestão democrática, de intensa discussão e politização.

As Políticas Setoriais deste governo estão articuladas ao movimento maior em torno da democratização do país, conforme mencionamos, onde os estados que elegeram os governadores dos partidos do PMDB⁵⁰ e do PDT⁵¹, assumem o desafio mais amplo em torno da Educação Básica, para diminuir o índice de reprovação e evasão escolar.

Portanto, as seis políticas setoriais do documento “Políticas SEED-PR: Fundamentos e Explicitação” são:

1. O resgate do compromisso político na ação pedagógica;
2. Melhoria da qualidade de ensino, com prioridade para a rede pública;
3. Incentivo às experiências não formais de educação;
4. Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação;
5. Valorização do docente como profissional necessário à sociedade;
6. Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual.

A primeira política setorial do governo - “O resgate do compromisso político na ação pedagógica” - constitui, segundo o documento, uma ação até então negada e que acabou alienando os educadores da dimensão política. Assim, conforme expressa o próprio

⁵⁰ “O PMDB elegeu os governadores nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre.” MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa - PR)**. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1995:11. (Dissertação de Mestrado).

⁵¹ O PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro.

texto “A Educação é e sempre foi um ato político, por ter conseqüências sociais. Os resultados do ensino são resultados políticos. A atividade de hoje do professor - através do ensino na escola – é o seu compromisso político com a sociedade de hoje e de amanhã.”⁵²

NOGUEIRA (1993) ressalta que

A construção desta concepção pedagógica veio e vem se materializando via o estabelecimento de Políticas Educacionais, vinculadas às Secretarias de Estado ou às Secretarias do Município como sendo um espaço não só da explicitação desses princípios teóricos, mas também de expressão da continuidade e do desdobramento desses princípios através da produção de documentos que vão se constituindo como etapas, facetas e contribuições para a contínua elaboração e implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, de caráter inacabado como quer o seu inspirador. A Pedagogia Histórico-Crítica veio se impondo como uma concepção dominante no pensamento pedagógico brasileiro, no decorrer na década de 80, não só via o estabelecimento de políticas educacionais, como o caso do Paraná a partir de 1983, mas também porque seu lastro se ampliou em nível nacional, na medida em que essa concepção catalisou e traduziu um novo momento de luta em ‘Defesa da Escola Pública’.⁵³

Articulado ao processo de democratização da escola, “O resgate do compromisso político na ação pedagógica”, está a “Melhoria da qualidade de ensino com prioridade para a rede pública”, segunda Política Setorial.

Esta Política Setorial, de número dois, apresenta como objetivos:

1. Garantia do acesso e permanência do aluno na escola pública;
2. Interação e integração entre graus e modalidades de ensino;
3. Reorganização do ensino de 2º grau;
4. Aumento das atividades educativas formais e não formais oportunizadas pela escola;
5. Reorientação da expansão da rede de ensino de 3º Grau;
6. Estímulo à pesquisa na área social, enfatizando a realidade do Paraná.

A qualidade de ensino, de acordo com o documento, é concebida como possibilidade de não reproduzir a sociedade que se encontra dividida entre ricos e pobres, e que implica a obediência de quem não possui poder, ou seja, de “um lado, os que sabem e

⁵² Ibidem. p. 04

⁵³ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta.** PUC/São Paulo. 1993:44.

detêm o poder, de outro, os que não sabem e obedecem ao poder.”⁵⁴ “A instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes. E considera que “... a instrução quando garantida por todos, altera a constituição de uma sociedade, e é por esse resultado que a instrução se torna um elemento político de mudança.”⁵⁵

Os problemas sociais constituem o eixo medular de análise desta concepção, uma vez que estes têm “uma história, têm um desenvolvimento ou uma dinâmica diversificada.”⁵⁶

Como já foi dito, a segunda Política Setorial, “Melhoria da qualidade de ensino com prioridade para a rede pública”, propõe seis objetivos. Dentre eles destacamos o objetivo de número um, a “Garantia do acesso e permanência do aluno na escola”. A SEED considera que, ao se propor este objetivo,

... não se está com isso nem se fazendo demagogia, nem tampouco se afirmando que a escola (e somente a escola) resolverá - via educação - os problemas das injustiças sociais ou das desigualdades entre os homens. O que se deseja conseguir, é, em primeiro lugar, reter a classe trabalhadora – que, está, ou não está na escola, ou dela está sendo eliminada – o maior número possível para que a mesma participe por mais tempo, dos bens e serviços culturais a quem tem direito e aprenda a reivindicá-los quando os estudos forem abandonados. A forma de reivindicação, para objetivar um tratamento de igualdade entre os homens, pode ser feita pelas classes populares, através da progressão contínua do saber e da cultura.⁵⁷

Assim, concebe-se, uma educação voltada para uma nova forma de atuação social, já que nos problemas intra-escolares, tais como a divisão “dos alunos em reprovados e aprovados, através da avaliação sem caráter corretivo (...) é que se aponta a co-responsabilidade do corpo docente-administrativo, nos métodos de discriminação social, métodos esses, tão condenados, quando situados fora do contexto escolar.”⁵⁸

Para superar os problemas de evasão e repetência, enfatiza ser necessário redimensionar “Os métodos, os conteúdos e os objetivos (...) com motivação ao compromisso grupal, coletivo. (...) Compromisso grupal esse que, reconhecendo a existência de problemas sócio-econômicos, assume a redemocratização da sociedade, como

⁵⁴ PARANÁ, SEED, **Fundamentos e Explicitação –1983/1986**. 3ª Edição. 1984:05.

⁵⁵ Ibidem. p. 06.

⁵⁶ Ibidem. p. 07.

⁵⁷ Ibidem. p. 08.

⁵⁸ Ibidem. p. 09.

um ponto a ser conquistado, inclusive através da educação. (...) O saber transmitido na escola teria uma função e uma finalidade social, que não só a de reproduzir a riqueza, o poder, os bens e serviços, apenas às classes médias ou altas.”⁵⁹

Também destacamos o objetivo de número dois, “Integração e interação entre graus e modalidades de ensino”, que têm como perspectiva a qualidade de ensino. Considera-se, para tanto, que os problemas são comuns nos três níveis de ensino, e a integração destes diferentes graus, juntamente com os sindicatos, associações de classe, de bairros, elementos da comunidade, num trabalho coletivo, a longo prazo, iniciaria as transformações necessárias para o estabelecimento da dignidade humana e conseqüente materialização da qualidade de ensino.

A Política Setorial de número três, “Incentivo às experiências não formais de educação”, aponta a problemática em relação ao tempo de trabalho e as férias reduzidas nas escolas, assim como a da redução de conteúdos, a falta de relação de um com o outro, apresentados de forma repetida nas séries, em nome de um aprofundamento que não acontece. O que se pretende, nesta política, é “... a dimensão de uma nova pedagogia menos tradicional, menos formalista aplicada junto aos ‘conteúdos mínimos exigidos por série ou disciplina.’”⁶⁰

As atividades não formais, neste processo, representam a possibilidade, conforme prescrito no documento, de realizar programas de educação tais como: alfabetização de adultos, teatro popular, música, poesia, etc., tendo como coordenadores os alunos e os pais, sob a promoção e/ou supervisão dos docentes.

Em relação à quarta Política Setorial, “Democratização do Poder de Participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação”, considera-se a necessidade de:

1. Estímulo às comunidades organizadas, para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas, nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativos;
2. Superação da postura tecno-burocrática nos procedimentos e na estruturação organizacional; e,
3. Descentralização da Secretaria de Estado da Educação.⁶¹

⁵⁹ Ibidem. p. 09.

⁶⁰ Ibidem. p. 14.

⁶¹ Ibidem. p. 19-21.

Para conquista da democratização seria necessário vivenciar, experimentar diariamente ações para superar o individualismo, o interesse particular “... para viver uma democracia e por ela lutar ...”⁶² Assim, embora “a dinâmica econômica direcione o tipo de vida social, política, cultural dos homens, deve-se lembrar que os jovens têm a prerrogativa do direcionamento dos processos.”⁶³

A quinta Política Setorial objetivava a “Valorização do docente como profissional necessário à sociedade.” Para este fim, apresenta-se como necessidade

... o oferecimento de condições objetivas, estruturais, oportunizadas pela instituição ou pelos órgãos do poder, para a execução, com dignidade, das funções dos docentes (...) melhoria de salário, melhoria das condições físicas no local de trabalho, tempo pago para preparação das horas-aula, possibilidades de realização de Cursos de Aperfeiçoamento, Quadro de Carreira e Concurso Públicos, entre outras.⁶⁴

E a sexta e última política setorial diz respeito à “Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual.”

O documento “Políticas SEED – PR Fundamentos e Explicitação” afirma, na conclusão, que “tem-se a certeza (...) de que o maior ou menor sucesso, (...) dependerá dos educadores, que são os sujeitos da história...”⁶⁵

Em meados de 1986, a Secretaria Estadual de Educação elaborou um projeto que previa realizar atividades escolares em regime de tempo integral. O projeto “É tempo de criança e toda a hora é hora de escola” abrangia a capital do estado.

Apesar de dizer que não se trata de atividades de caráter assistencialista ou paternalista, a notícia que festejava a receptividade da prática de Cascavel no MEC não deixava dúvidas quanto às intenções, convergentes com as dos CIEPs do Rio de Janeiro e do PROFIC de São Paulo.(...) A Secretaria Gilda Poli esclarecia que não se tratava de um projeto de extensão da jornada escolar para tempo integral nas escolas públicas, embora isso devesse ser visto como uma meta a atingir. Haveria, no seu entender, problemas que deveriam ser resolvidos antes de se empreenderem medidas desse tipo como a eliminação do terceiro turno diurno e da distorção idade-série ...⁶⁶

No Estado do Paraná, a década de 80 foi

⁶² Ibidem. p. 18.

⁶³ Ibidem. p. 17.

⁶⁴ Ibidem. p. 24.

⁶⁵ Ibidem. p. 26.

⁶⁶ “É tempo de criança”. *Jornal da Educação*, nº 17, agosto/setembro 1986, p. 5. Apud CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói Rio de Janeiro: 1991: 243.

... palco de mais uma espécie peculiar de ruptura política, não ocorrendo nenhum desequilíbrio estrutural da sociedade. (...) Essa 'Transição Democrática' adjetiva de lenta, gradual e segura, se caracteriza primeiro por uma 'Política de Distensão' e depois pela 'Abertura Restrita', constituindo-se num componente imprescindível e singular para a espécie de ruptura política que vai se dar na primeira metade da década de oitenta, por ser produzida e negociada a priori à transição política do regime militar/autoritário para um suposto regime civil/democrático. Sua forma/conteúdo se construiu a partir do pressuposto de que uma futura sociedade democrática se balizaria pelas eleições diretas ou não de um civil na presidência da República, pela anistia restrita dos exilados do regime, pela suspensão parcial da censura, pela revogação das medidas institucionalmente coercitivas e pela reconquista dos direitos civis de agremiação político-partidária e de organização sindical.⁶⁷

Portanto, "... grande parte da intelectualidade 'bem intencionada' e os militantes da esquerda brasileira se juntam aos que programaram a transição, creditando e apostando nela como único caminho possível para a Reconstrução nacional."⁶⁸

Os governos de oposição ao Regime Militar deram, de certa forma, uma resposta aos movimentos organizados da sociedade na passagem dos anos 70 para os anos 80, quando desencadeiam políticas públicas que objetivavam a superação do problema do fracasso escolar. E, no estado do Paraná, a gestão do governo José Richa se caracterizou pela participação popular e pelo anúncio da bandeira em favor da prioridade do Ensino Fundamental obrigatório.

2.2.1.2 GOVERNO ÁLVARO DIAS

A prioridade voltada para a promoção de um ensino de qualidade, nos anos 80, com vistas ao acesso e à permanência da criança na escola pública, foi uma luta dos movimentos de oposição ao regime, entre eles movimentos populares, movimentos de professores, estudantes, associações acadêmicas etc, que se reuniram para defesa de duas grandes bandeiras. A primeira, que as verbas públicas fossem destinadas somente para as escolas públicas, e a segunda, a universalização da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo. "O resultado destes movimentos organizados foi a criação do Fórum

⁶⁷ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta.** PUC/São Paulo, 1993:vi-20.

⁶⁸ Ibidem. p. 21-22.

Nacional em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Universal e Laica, que posteriormente se desdobram em Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.’⁶⁹

No Governo Álvaro Dias (1987-1990) o “Projeto Pedagógico - 1987/1990”, vai representar a continuidade do projeto político-partidário do PMDB, em âmbito educacional, e por outro o reordenamento em relação ao projeto pedagógico anterior “... e para se diferenciar propõe uma nova medida de impacto (...) o ‘Ciclo Básico de Alfabetização’.”⁷⁰

O “Projeto Pedagógico - 1987/1990” origina-se do documento “Diretrizes de Governo para Debates - Governo Álvaro Dias (1986), que traduz um projeto amplo para a sociedade paranaense. Trouxe como novidade em relação ao governo anterior do PMDB, a chamada Reforma Administrativa, com caráter de racionalidade empresarial, enfatizando, portanto, a visão de racionalidade e eficiência nos campos administrativo e pedagógico.

Conforme sinaliza a introdução do Projeto Pedagógico,

Este documento traduz o Plano Setorial do atual Governo na área da Educação e pretende nortear as ações educativas no Estado do Paraná de 1987 a 1991, que se concentrarão na democratização da escola em todas as dimensões de seu funcionamento e na melhoria de seu nível de competência, visando oferecer ao cidadão um ensino de boa qualidade. O substrato das idéias aqui apresentadas deriva do processo de discussão que envolveu o documento ‘Diretrizes do Governo para Debates’ e o Plano do governo atual ...⁷¹

O “Projeto Pedagógico - 1987/1990” é divulgado, apresentando a seguinte estrutura: apresentação e introdução; abordagem histórica; concepção educacional; realidade educacional paranaense; políticas operacionais: dimensões administrativa e comunitária da ação educacional; propostas para ação pedagógica; considerações finais e organograma.

O Secretário de Educação, Belmiro Valverde Jobim Castor, destacou, na apresentação do Projeto Pedagógico que iria nortear as ações da Secretaria de Estado da Educação, que o mesmo tem prioridade sobre os outros projetos, que são: da administração dos recursos do sistema educacional e de expansão e modernização da rede escolar. Acrescenta que os esforços estariam voltados para o projeto pedagógico, cuja finalidade fundamental seria a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes. Entretanto, há também outros objetivos e

⁶⁹ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná : uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo. 1993:10.

⁷⁰ Ibidem. p. 68.

⁷¹ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR.1987: vii.

projetos, tais como “... revisão curricular do 1º grau, a reforma completa do 2º grau, e o reordenamento de sua expansão, a progressiva implantação do conceito de escola integral, a revisão conceitual e operacional do papel de ensino supletivo e a expansão dos recursos de educação especial para atingir a todos os municípios até 1990 ...”⁷²

Com relação ao campo administrativo, enfatiza a necessidade progressiva de profissionalização dos docentes⁷³ e a modernização administrativa da Secretaria, com aquisição de recursos de informática.

O Secretário de Educação ressalta também que o projeto educacional paranaense teria dois objetivos em relação às escolas “... dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada; e, aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção do tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva àquilo que a comunidade espera.”⁷⁴

Na introdução do “Projeto Pedagógico”, chama atenção para que

... a proposta desta gestão fundamenta sua mensagem política da educação ao aliar a democratização à competência da escola. Sendo assim, trata-se de um projeto que concebe a educação como voltada para preparar e formar os indivíduos através da transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social.⁷⁵

A promoção de uma escola democrática, nessa gestão, visava à preparação do aluno para a democracia, com objetivo de elevar sua capacidade de compreensão, entendimento e intervenção na sociedade. Para tanto, seriam necessários “...educadores comprometidos com sua tarefa e conscientes da responsabilidade que lhes foi confiada, além da infraestrutura adequada (...) ao desenvolvimento do trabalho.”⁷⁶ Assim, a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual passou a ser norteadada pelo “Projeto Pedagógico 1987/1990”, e a partir dele

⁷² Ibidem. p. v-vi.

⁷³ Inclui-se, neste item, as Políticas de concurso e lotação, redução e eliminação de distorções, como os celetistas e conveniados e, implantação gradativa do regime diferenciado de trabalho.

⁷⁴ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba. PR, 1987: vi.

⁷⁵ Ibidem. p. vii.

⁷⁶ Ibidem. p. vii.

... é que vai se explicitar a preocupação em traduzir a concepção educacional em conteúdo programático. Ainda nesse momento, essa preocupação aparece de forma bastante genérica, mas desencadeia um processo de consulta aos professores da rede pública, através de cursos e seminários em todos os Núcleos Regionais de Educação, cujo resultado, sistematizado de forma bastante didática, aparece no final de 1990 na forma dos documentos ‘Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná’, e ‘Reestruturação do 2º Grau’...⁷⁷

Em relação à “abordagem histórica”, o “Projeto Pedagógico 1987-1990” apresenta um breve relato sobre a década de 70. Ressalta que a sociedade civil (alguns setores), nos posicionamentos de Estado, acabou assumindo uma função de protetora do projeto capitalista de desenvolvimento, tendo a educação como meio para preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Acrescenta que a Reforma de 1º e 2º graus, Reforma 5.692/71, perdeu “... de vista a formação do homem consciente e crítico.”⁷⁸

Outro ponto importante, que queremos destacar, é que a ação política, presente no currículo⁷⁹, considera que a escola não é neutra frente à realidade social, e tem a finalidade de interação, e que a avaliação será um momento de construção do saber, um instrumento dialético do processo ensino-aprendizagem. Assim, a escola deve ser um espaço

De acesso a todos, a escola pública e gratuita deve assegurar-se atualizada e competente. Para tanto, precisa adequar-se pedagógica e didaticamente às condições de vida material, às características psicológicas e sócio-culturais dos alunos, em resposta às exigências de uma nova qualidade de ensino reconstituindo-se segundo novos pressupostos teóricos num projeto coletivo que requer a ação coordenada e a participação de todos nela envolvidos. (...) Há um sentido político em ensinar, porque não se está pretendendo ensinar a qualquer aluno, nem a qualquer modelo abstrato de aluno, mas ao aluno concreto, sobre o qual o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente. (...) A superação dos entraves à democratização do ensino sofre a influência de determinantes sociais econômicos, entretanto os aspectos internos do funcionamento da escola – currículo, avaliação, relação professor/aluno – também podem influir negativamente no processo de escolarização, contribuindo para que se mantenha a evasão e repetência. Daí a importância de análise desses fatores.⁸⁰

⁷⁷ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo. 1993: 67.

⁷⁸ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba. PR.1987: 01.

⁷⁹ Entendido dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política. (...) um currículo embasado numa política que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para conquistar maior justiça social e econômica. O conteúdo, neste sentido, tem na prática social do aluno a referência fundamental de toda relação pedagógica e a realidade constitui o ponto de partida desse processo de ensino- aprendizagem, tendo a preocupação do sujeito ter a liberdade de errar e acertar, mas sempre objetivando a ampliação da sua visão de mundo até chegar ao conhecimento universal. A concepção de homem é entendida, então como um ser inacabado até o final da vida. PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico 1987/1990**. Curitiba. PR,1987:5.

⁸⁰ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba. PR. 1987:5-6.

Quanto à parte intitulada ‘realidade educacional paranaense’, ressalta que foi a partir dos estudos elaborados pela FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná, que surgiram as propostas do Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo, Educação Especial, Coordenação de Documentação Educacional, e Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná.’⁸¹

Em busca da expansão das oportunidades educacionais, o documento afirma que, na realidade educacional paranaense, o pré-escolar aumentou de uma taxa de escolarização de 9,3% em 1980 para 27,0% em 1987. Crescimento significativo, mas que ainda não se caracteriza como superação do problema, já que ‘Houve uma expansão significativa durante os últimos quatro anos, o que ocorreu, sobretudo, por conta do ensino público que, se em 1980, atendia a 16.225 crianças, passou a atender 76.384 em 1987. Durante o mesmo período, o número de estabelecimentos públicos cresceu de 432 para 2.198 escolas.’⁸²

Em relação à análise do ensino de 1º grau do Estado do Paraná, na atualidade com nomenclatura de Ensino Fundamental, conclui-se que haveria um problema composto de dois elementos: a distorção série/idade⁸³ em todos os graus de escolaridade e o rendimento escolar⁸⁴ marcado pelo índice de evasão e repetência. Portanto, de acordo com o projeto, a principal causa da evasão escolar seria a distorção série/idade, assim como a do baixo rendimento escolar dos alunos.

A diminuição do nível de escolarização do sistema de ensino é evidenciada pelos seguintes índices: 62,0% dos alunos são aprovados da 1ª à 5ª série e o restante reprova ou evade. Em média, é de 25,0% a evasão dos alunos na 1ª, 6ª e 7ª séries. Na 5ª, essa taxa se elevou a

⁸¹ Ibidem. p. 07.

⁸² Ibidem. p. 07.

⁸³ Significa que há uma distorção entre a série que o aluno está cursando em relação a idade do mesmo. Assim, os grupos com idade de 15 a 18 anos que deveriam estar no segundo grau, hoje Ensino Médio, ainda estão no Ensino Fundamental, num total de 18,6% em relação a 151.921 matrículas. ‘É notável o baixo nível de atendimento às crianças maiores de 11 anos. A taxa de escolarização da faixa etária dos 12 anos foi de 79,3%, passando de 66,8%, aos 13 anos e de 52,5% aos 14 anos de idade.’ (...) Em princípio os alunos de 7 anos devem estar na primeira série. No entanto, dos 352.682 alunos de 1ª série, apenas 132.288 têm 7 anos de idade.’ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987: 8.

⁸⁴ ‘Os dados sobre o rendimento escolar dos alunos (1976/1987) comprovam que é tendência geral do sistema de ensino de 1º grau receber 100 alunos na 1ª série, conduzir 37 destes até a 5ª série, dos quais, cerca de 21 atingem a 7ª e apenas 16 sobrevivem até a 8ª série. O movimento da 1ª para a 8ª série apresentou um rendimento escolar de 15,9%, o restante (84,2%) evadiu ou reprovou.’ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987: 8.

30,4% em 1986. (...) dos 444.886 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau em 1976, apenas 87.109 iniciaram a 1ª série de 2º grau em 1984. (...) só 32.562 concluíram este nível de ensino em 1986, apresentando um índice de aproveitamento de 7,0%, em relação ao ingresso de 1976.⁸⁵

O item “Políticas Operacionais: Dimensões Administrativa e Comunitária da ação Educacional” afirma que, “ao ajustar a proposta pedagógica à teoria, seguida logo de um cunho prático de execução nos diferentes níveis em que se deva operar, esta Secretaria dá unidade à ação educacional através do apoio das dimensões administrativa e comunitária.”⁸⁶ A área administrativa busca, a partir das áreas de recursos humanos,⁸⁷ financeiros⁸⁸ e tecnológicos⁸⁹ propiciar meios de apoio à rede estadual de ensino, para atingir os objetivos propostos por essa gestão. A área comunitária busca garantir a interação entre a escola e a comunidade, com a finalidade de contribuir com a melhoria do funcionamento⁹⁰, do processo de democratização⁹¹ e da autonomia⁹² da escola, propiciada pela discussão de questões escolares, entre os pais, professores e comunidade. “O que se

⁸⁵ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987: 8-9.

⁸⁶ Ibidem. p. 13.

⁸⁷ “... propõe-se a organizar e suprir, de forma adequada e racional, as diversas funções das equipes tecno-pedagógicas e de apoio à rede escolar, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Núcleos Regionais de Educação e da Administração Central.” PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987:13.

⁸⁸ Busca executar serviços, que antes estavam em diversas unidades, e mais “Serão aperfeiçoados os instrumentos de controle e auditoria junto a todas as unidades que possuam certa autonomia financeira, e também já foram tomadas as providências para a obtenção de recurso junto ao Ministério da Educação e outros organismos nacionais e internacionais, visando ao financiamento das necessidades de investimento.” PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987:14.

⁸⁹ Tem o objetivo de modernização e racionalização das atividades, com um sistema informatizado, que promova a agilidade das informações de interesse central, regional e local. (inicialmente instalados em 22 Núcleos Regionais de Educação com a Administração central). PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987: 14.

⁹⁰ “As formas de participação são inúmeras e se traduzem no exame em conjunto dos problemas da escola, na busca de soluções, no estabelecimento de planos de ação, nas decisões tomadas democraticamente, no esforço solidário para que se alcancem as metas prefixadas, esperando-se que o retorno desse processo seja o zelo, o apego, o respeito dessa comunidade pela sua escola.” PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987: 16.

⁹¹ Entendida como a participação comunitária, a partir da Associação de Pais e Mestres. Colegiados Escolares e formas associativas que facultem uma gestão conjunta e democrática, que integram os projetos voltados para o aprimoramento das funções da escola, sendo co-responsável e assumindo uma postura de avaliar, discutir e assumir concretamente as tarefas necessárias para o funcionamento da escola. **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987:16.

⁹² “Retratada na sua capacidade de administrar e superar os seus problemas administrativos e extrapolar para questões maiores, a autonomia crescente da escola avalia o seu próprio desempenho pedagógico. Com isso avança na busca de uma maior competência ao desvincular-se daquela escola descompromissada com o produto de seu trabalho, alienada das expectativas da sua comunidade, distanciada das suas finalidades mais legítimas.” **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba. PR. 1997:16.

espera, na atual conjuntura dentro da política educacional, é o apoio da comunidade, no sentido de unir esforços, multiplicar, e inovar formas de atuação e ainda, racionalizar a utilização dos recursos públicos.”⁹³

As “propostas de ação pedagógica” da política educacional paranaense estavam previstas para os Departamentos de 1º e 2º Graus.

A proposta do Departamento de Ensino de Primeiro Grau objetivava a democratização do saber, articulado à melhoria da qualidade de ensino. Assim, a base inicial de reorganização da Escola pública Paranaense estava na criação do Ciclo Básico, em resposta à necessidade de reorganização do ensino de primeiro grau.⁹⁴

Neste sentido, os projetos que se tornaram programas, denominados de “política de oposição” ao Regime Militar, ficaram conhecidos como “Ciclo Básico de Alfabetização.” Essa proposta foi realizada em São Paulo⁹⁵ e em Minas Gerais.⁹⁶

Em 1987, no Estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização⁹⁷ foi implantado com a assessoria de técnicos da própria Secretaria de Educação de São Paulo e do município de Recife, Pernambuco. A finalidade desse programa era de diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando a democratização do acesso à escola e ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries. Esta medida acaba diferenciando-se da proposta do governo anterior, no que diz respeito à “Reorganização da Escola Pública no Paraná.”

Portanto, “Enquanto no Rio de Janeiro alterava-se a prática do ciclo básico de alfabetização, em São Paulo ele veio a ser implantado, exercendo até mesmo uma espécie de efeito-demonstração: primeiro na rede estadual mineira, depois na rede municipal

⁹³ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico -1987-1990**. Curitiba. 1997:16.

⁹⁴ Ibidem. p. 17.

⁹⁵ Em SP, maio/1983, a Secretaria Estadual de Educação publica a resolução SE/118, assumindo a responsabilidade de estabelecer um diálogo com as escolas, para que, em conjunto e de forma articulada, rumos e soluções para a educação paulista fossem apontados. **Caderno de Educação Básica**, 1994:19.

⁹⁶ Em Minas Gerais, o Congresso Mineiro de Educação foi deflagrador dessas novas políticas.

⁹⁷ O Ciclo Básico de Alfabetização teve influência do Ciclo Básico de SP, no que se refere aos decretos e resoluções para implantação, ficha de avaliação, textos, materiais didáticos e a concepção teórica e metodológica fundamentada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta proposta foi apresentada em 1987 para a cidade de Londrina, de Cascavel, de Maringá, de Irati e de Curitiba, sendo que os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino tiveram cursos para divulgar para os professores, em 1988. A instituição do Ciclo Básico de Alfabetização ocorreu via Decreto nº 2.545/88 de 14.03.88; sendo que a Resolução 744/88 de 23.03.88, da Secretaria de Estado da Educação, autorizou a regulamentação e implantação da proposta.

curitibana.”⁹⁸

No ano de 1990, houve a extensão do programa do Ciclo Básico de Alfabetização, que passou de dois para quatro anos de duração, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. O programa foi parcialmente implementado, mas deu continuidade a gestão anterior no que diz respeito a “Reorganização da Escola Pública Paranaense.” Interessante mencionar, entretanto, que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi opcional. Neste sentido, MAINARDES (1995) assinala que

A implantação do Ciclo Básico de quatro anos parece ter sido apresentada como mais uma medida ‘eleitoreira’, com a finalidade de criar novo impacto na educação paranaense e deixar mais um ‘marco’ da gestão, que pode ser considerada insatisfatória na obtenção de resultados positivos. (...) Assim, é de se estranhar que no último ano de governo, o CBA fosse apresentado como medida que visa dar continuidade à reorganização da escola pública paranaense, iniciada em 1988.⁹⁹

No ano de 1990, é publicado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, com distribuição a partir de 1991, para os professores de pré a 8ª séries. “O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná” e o dos que compõe a Reestruturação do 2º grau foram, de certa forma, anunciados desde o documento “Políticas – PR: Fundamentos e Explicitação 1983”, com um esboço mais visível no documento “Projeto Pedagógico.”¹⁰⁰

O Currículo Básico¹⁰¹ foi organizado a partir da explicitação de uma determinada

⁹⁸ CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. SP: Cortez; Niterói RJ: 1991: 199.

⁹⁹ MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Faculdade de Educação / UNICAMP, 1995: 44 (Dissertação de Mestrado).

¹⁰⁰ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993:78.

¹⁰¹ “A reestruturação curricular de pré à 8ª série, contida no Currículo Básico, teve como ponto de partida a implantação do ‘Ciclo Básico de Alfabetização’. Esse programa atingiu 30% da rede, até 1988; a partir de 1989, ele se estende para toda a rede estadual e municipal, sem condições concretas para seu pleno funcionamento; vale dizer, sem condições para o chamado contra-turno, espaço físico nas escolas e contratação de professores. (conforme entrevista com Nircélio Zabet – Professor integrante da assessoria da Secretaria de Educação) (...) o Currículo Básico se gesta e aparece como uma proposta sistematizada na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 1988 (...) em 90 é publicado. (...) No entanto sua distribuição para a rede estadual e municipal só ocorre a partir de 1991, para que os professores de pré a 8ª série finalmente tivessem um norte pedagógico que traduzisse concretamente os preceitos teórico-filosóficos da pedagogia Histórico-Crítica em conteúdos dosados e sequenciados. Esse processo possibilita a transmissão/assimilação do saber sistematizado, através de conteúdos básicos ou essenciais, que teriam como função unificar o conhecimento oferecido nas Escolas Públicas (Estaduais e Municipais) do Paraná.” NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993: 78-79.

concepção de educação de inspiração marxista e, de forma sistematizada, apresentou conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação de cada área do conhecimento, pretendendo traduzir o compromisso coletivo dos profissionais da Educação Pública do Paraná. O Currículo Básico, ao contrário do Ciclo Básico de Alfabetização, foi obrigatório, respaldado pelo Parecer CEE Nº 242/91 de 04-10, para toda a rede municipal de ensino.

A política educacional paranaense, no governo Álvaro Dias, também considera como meta o ensino de 2º grau, o ensino supletivo¹⁰², a educação especial¹⁰³ e o ensino pré-escolar. Ressalta a importância da interação de todos os níveis de ensino, em programações como seminários, cursos etc, para troca de experiências que venham propiciar o avanço teórico e prático das instituições de ensino.

Em relação à proposta de ação pedagógica do Ensino de 2º Grau, reforçava-se a necessidade de formar os indivíduos com competência politécnica, a partir de um conhecimento científico, social e histórico para o exercício do trabalho, e que permitisse também acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Uma educação competente, para e pelo trabalho.

O Departamento de Ensino de 2º Grau buscava concentrar suas ações na dinamização dos cursos de magistério, principalmente para o futuro docente de 1ª a 4ª série; na implantação de colégios Regionais¹⁰⁴; na definição de uma Política de Ensino Noturno, consubstanciada em Proposta Pedagógica e Administrativa; na elaboração de novas propostas para a formação profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial, e no estudo e discussão sobre a relevância social dos conteúdos das disciplinas do currículo no 2º grau.¹⁰⁵ Portanto, "... a proposta genérica do 2º grau não diverge da concepção norteadora das propostas relativas ao ensino de 1º grau, nem do documento como um todo."¹⁰⁶ Assim, "Todo o processo de 'Reestruturação do 2º Grau' culmina em 90/91, na

¹⁰² Oferece três estruturas: a) Ensino Supletivo Seriado; b) Exames Supletivos de Educação Geral de 1º e 2º graus; c) Exames de Suplência Profissionalizante de 2º Grau.

¹⁰³ Este nível educacional busca trabalhar na prevenção das deficiências com os cuidados primários de saúde, identificação precoce dos problemas, avaliação educacional e atendimento específico, conforme necessidade diagnosticada.

¹⁰⁴ "Entende-se por 'Colégio Regional de 2º Grau' o estabelecimento de ensino que dá oportunidade de acesso a uma maior parcela da população escolarizável, a fim de ofertar um ensino de 2º grau de melhor qualidade." PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987:19.

¹⁰⁵ PARANÁ, SEED, **Projeto Pedagógico - 1987/1990**. Curitiba, PR, 1987:19-20.

¹⁰⁶ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná : uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993:76.

produção de vários cadernos (documentos), que traduzem em suas especificidades, nos conteúdos essenciais do 2º Grau’, do ‘Magistério’, da ‘Contabilidade, (...) a concepção Histórico-Crítica, como norteadora do ensino de 2º Grau, constituindo-se em Currículos Básicos para o ensino de 2º grau.’¹⁰⁷

Se a proposta de uma “escola aberta” e democrática, no Governo José Richa, representou uma tentativa de resgate da participação popular, vimos que no Governo Álvaro Dias esse processo começou a tomar rumos diferentes. “O que ocorreu foi uma diminuição dos participantes, nesses encontros regionais/locais, em função do que o PMDB, na condição de ‘situação’ no Estado e em nível nacional, não havia cumprido satisfatoriamente suas promessas de campanhas e o governo Sarney e a Nova República, invenção do PMDB, já mostravam sinais de desgaste.”¹⁰⁸

Verifica-se, também, que a Reforma Administrativa, com base na racionalidade, eficiência e produtividade, emergente nos anos da ditadura militar, a partir dos Acordos MEC-USAID, está presente nos objetivos da gestão do governo Álvaro Dias. Como vimos, é ressaltada nos objetivos do Banco Mundial, que enfatiza a necessidade de investimentos na qualidade e na administração da educação, com vistas à “Qualidade Total¹⁰⁹”, e compreende o bom rendimento da escola como resultado de uma boa administração. Este pressuposto é assegurado pela Teoria Empresarial, que tornou comum a concepção de que os problemas econômicos e sociais são de ordem técnica; nada que uma boa administração não resolva.

Analisar a educação sob a perspectiva da administração de empresa significa transferir a educação da dimensão política para a dimensão mercadológica, uma vez concebida como problema de ordem puramente técnica. Esse processo acaba obscurecendo os seus reais determinantes, que são de origens econômico-sociais.

Assim, tudo indica que o projeto de educação do estado do Paraná, no governo Álvaro Dias, começa explicitar com clareza a perspectiva neoliberal, tendo como uma das faces da moeda, a estratégia de resgate da dívida social, produzida historicamente, no que se refere ao acesso da população à educação.

¹⁰⁷ Ibidem. p. 84.

¹⁰⁸ Ibidem. p. 68.

¹⁰⁹ “Qualidade Total” na educação significa a tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico.

Interessante refletir que a Pedagogia Histórico-Crítica, representada por Libâneo, Saviani, Mello e Cury, assume um papel importante na concepção da “centralidade da Educação Básica, já no final dos anos 80 e início dos anos 90. Embora sem o caráter atribuído pelo Banco Mundial de via de redução da pobreza e promoção do desenvolvimento, almejam a escola com a especificidade de socializar o conhecimento historicamente produzido, com vistas “ao movimento em favor da escola pública enquanto direito fundamental de todos os brasileiros ...”¹¹⁰, “A diminuição do fracasso escolar e da exclusão ...”¹¹¹, “... luta pela apropriação coletiva do saber ...”¹¹², “... ampliação das oportunidades educacionais a toda população e pelo aprimoramento da educação destinada às classes populares.”¹¹³ Os pressupostos dessa teoria supunham para a escola “... uma função histórica que nunca lhe fora atribuída antes: a de mediadora no processo de construção de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista ... até porque, de acordo com estes teóricos, a categoria da mediação, articulada à categoria da contradição, explicam essa função.”¹¹⁴

NOGUEIRA (1993), ao analisar os documentos norteadores da política educacional paranaense, no período de 1983-1990, explicita o significado político e histórico dos documentos elaborados no estado do Paraná, nesse período, como expressão da contínua elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com essa análise, “... o discurso revolucionário dessa pedagogia, nesse processo, foi assimilado e rearticulado numa perspectiva conservadora, contribuindo para a manutenção das relações sociais vigentes, apesar dos seus princípios básicos visarem contribuir com seu rompimento.”¹¹⁵

Nesta perspectiva, foi dentro dessa realidade mais ampla, de busca da “redemocratização” política, representada pelo movimento de abertura democrática, a partir dos anos 80, que as bandeiras de oposição marcaram profundamente este período histórico.

¹¹⁰ LIBÂNEO, 1984:57. Apud NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993:45.

¹¹¹ MELLO, 1984:146. Apud NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993:46.

¹¹² CURY, 1987:128. Apud NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993: 46.

¹¹³ SAVIANI, 1991:21. Apud NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993:46.

¹¹⁴ NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, 1993: 64.

¹¹⁵ *Ibidem*. p. 92.

Diante desse contexto, a escola passa a ser concebida como um local relevante, na década de 80 e início da década de 90, para “conquistar” o espaço em defesa da escola pública para a maioria da população.

2.2.2 A DÉCADA DE 90 E A CONSTRUÇÃO DA “CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

2.2.2.1 GOVERNO ROBERTO REQUIÃO

A proposta educacional do Governo Roberto Requião de Melo e Silva¹¹⁶ (1991-1994) tem, como as anteriores, a preocupação com a construção de uma escola de qualidade. A construção dessa qualidade estaria pautada na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, que aparece nesta gestão como novidade. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico, sob as orientações gerais do Projeto “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, de 15 de outubro de 1992, está expressa na própria fala do Superintendente de Educação, Antônio João Mânfió, ao afirmar que

Ao Estado cabe mobilizar a totalidade do poder de ação do magistério para cumprir determinado programa, mas deve deixar o professor livre para escolher instrumentos e caminhos. (...) o Poder Público origina o que deve ser feito e as escolas decidem como fazer. Para tanto, o Estado deve fomentar a pluralidade de visões de mundo, sem renunciar ao seu direito de avaliar as conseqüências que produzem, prestigiando as que equacionam melhor a construção da cidadania.¹¹⁷

O documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, resultado de uma síntese realizada a partir de cinquenta e três dossiês¹¹⁸ de escolas selecionadas pelo Núcleo Regional de Educação, por serem consideradas com bom desempenho pela comunidade, traduz a proposta pedagógica na gestão de Requião. O documento foi elaborado “... procurando, fundamentalmente, com espírito de equidade, respeitar a diferença e valorizar a diversidade e a peculiaridade de cada uma delas. (...) A comissão, para isso, utilizou

¹¹⁶ O Governo Roberto Requião, concorreu e foi eleito, em 1994, a uma das vagas do Senado Federal. Neste sentido, o vice-governador Mário Pereira eleito em 1990, assume definitivamente o governo do Estado em 02 de abril de 1994 até 1º de janeiro de 1995.

¹¹⁷ PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba. out 1992: 07-08.

¹¹⁸ “Os dossiês fazem um auto-retrato espontâneo das escolas. A opção da Superintendência para que as escolas revelassem o seu cotidiano no estilo de auto-representação se baseia na suposição de que este modo assegura maior autenticidade no relato feito.” PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, out. 1992:8.

critérios quantitativos e qualitativos, identificando as convergências (...) comparando as concepções de educação no discurso dos dirigentes das escolas com o discurso da Secretaria ...”¹¹⁹

O principal objetivo da proposta “Paraná: Construindo a Escola Cidadã” seria a formação “... de um indivíduo autônomo (...) para não ser dominado pelo discurso ou pela vontade do outro, (...) pois a autonomia produz diretamente a cidadania.”¹²⁰

As considerações expressas no quarto capítulo, que trata do Projeto Político-Pedagógico, ressaltam que a elaboração deste projeto, pela escola, constituiria o caminho para se conquistar a autonomia. Esta construção, de acordo com os autores que fundamentam esta proposta, é importante na medida em que

Nosso contexto pós-moderno (GIROUX, 1991) cria a necessidade de uma visão geral e total, de um saber global a respeito da sociedade, sua teia de relações, instituições e suas funções. (...) a construção do novo conceito, na relação com o já existente, é possível num ambiente livre da inibição de colocar-se, do falar em igualdade de condições.(...) pois é de nosso contexto atual, a nova exigência da ‘passagem do ideal epistemológico ou epistêmico da educação a um ideal hermenêutico’ (VATTIMO, 92:13) da pluralidade de possibilidades.¹²¹

A proposta pedagógica do governo Roberto Requião, portanto, esteve pautada na dinâmica de ouvir às escolas, valorizando as experiências desenvolvidas pelos educadores, como também suas preocupações, desejos e sugestões. O próprio secretário de Educação, Elias Abrahão, enfatiza esta ação como

Saber dizer, tem como contrapartida saber ouvir. Esta é essência do que pretende a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, ao democratizar o espaço das escolas numa seqüência de eventos, tais como: eleição direta de diretores titulares e auxiliares das unidades escolares; delegação às mesmas para a formulação de seus projetos político-pedagógicos; eleições de seus conselhos escolares; autonomia administrativa e financeira e, por fim, o projeto da ‘Escola Cidadã’. Este projeto, na verdade, nasceu do reconhecimento que, a partir dos ‘currículos oficiais e legais’ da Secretaria de Educação, as escolas sempre tiveram o seu ‘*modus operandi*’ próprio de como deveriam contextualizar aquelas exigências. Assim, da necessidade de saber ouvir, para poder dizer, surgiu este projeto que ora apresentamos, longe de serem conclusivos, seja uma contribuição para a continuada reflexão que deve acompanhar o fazer da educação, na busca de uma escola de qualidade.¹²²

Assim, as metas giram em torno de

¹¹⁹ PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba. out. 1992:15.

¹²⁰ Ibidem. p. 11-12.

¹²¹ Ibidem. p. 33.

¹²² Ibidem. p. 02.

... valorizar o magistério, assegurando melhoria de ganhos, apoio a toda espécie de criatividade docente, voltada à melhoria do trabalho nas escolas, capacitação permanente e respeito ao trabalho em andamento. (...) efetiva descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha do seu diretor. Entendemos que a participação comunitária na gestão da escola, na definição dos seus rumos e na avaliação do seu desempenho é decisiva para o cumprimento de suas funções. (...) Hoje parece possível, governo e magistério, somarem esforços na busca da melhoria da qualidade do ensino, no estado do Paraná. (...) O que importa é a formação do cidadão.¹²³

Sugere também uma certa crítica ao governo anterior, quando afirma que

Construindo a Escola Cidadã procura ajudar a todos quantos trabalham no interior da escola, ou em seu redor, a descobrir e entender realidades emergentes, originadas mais da bondade e da intuição pacíficas dos docentes do que, das incursões salvacionistas dos planos de governo, sempre efêmeros e descontínuos. Os dossiês fazem veementes denúncias silenciadas contra o onipresente Poder Público: as escolas estão cansadas de ser instrumentalizadas por vontade alheias à sua.¹²⁴

A Secretaria de Estado de Educação “... pretende iniciar, através do lançamento ao debate desse documento, baseado na análise dos dossiês enviados pelas escolas, um grande esforço, apoiando financeiramente os experimentos inovadores das escolas, como estratégia para a construção do seu projeto pedagógico.”¹²⁵

Como orientação à política educacional, a Secretaria de Educação apresenta, no primeiro capítulo, os quatro princípios para a educação no Paraná, ressaltando que o desempenho da escola dependeria do projeto pedagógico das mesmas. Os quatro princípios são:

1. Consolidação da gestão democrática;
2. Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade escolar;
3. Incentivo às escolas para que elaborem e executem autonomamente seus projetos pedagógicos;
4. Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar,

¹²³ Ibidem. p. 05.

¹²⁴ Ibidem. p. 08.

¹²⁵ Ibidem. p. 39.

essencial para implantação do Currículo Básico, público e democrático que; inclua tanto a comunidade interna (...), quanto à comunidade externa (...) e o poder público. (...) uma avaliação que visa à melhoria de qualidade dos serviços que a escola presta a comunidade.¹²⁶

No que se refere ao segundo capítulo deste documento, é interessante destacar que sistematiza “Alguns retratos das escolas do Paraná”, a partir das sugestões gerais dos dossiês. Assim, são considerados para esta análise:

2.1 “organização do trabalho na escola”: que está dividido em três blocos: a própria escola, os pais e os alunos, além de outros exemplos como: gestão democrática, que se diz respeito à escolha da direção da escola; conselho de escola; centro cívico; grêmio estudantil; jornal escolar; co-manutenção e valorização do tempo integral e, 2.2 “o currículo na prática escolar” que trata de “temas gerais”¹²⁷ e dos “elementos inovadores de cada disciplina da grade curricular.”

O que nos chama à atenção, em relação à “Organização do trabalho na escola”, apontada pelos dossiês, é: a “co-manutenção das escolas” e a “valorização do tempo integral.” A “co-manutenção da escola” se daria a partir dos projetos ‘Mutirão’¹²⁸, e ‘Mergulhando na Comunidade’¹²⁹. Em relação ao primeiro, temos na atualidade o projeto ‘Amigos da Escola’, lançado em 1999 em nível federal, pela TV Gobo, que compartilha os mesmos objetivos. Quanto à “valorização do tempo integral”, tivemos o projeto “Tempo de Criança”, iniciado em 1986, no Estado do Paraná. Em relação a este último projeto, que foi desativado, ressalta a “Secretaria de Estado da Educação que está reorganizando-se o funcionamento das séries iniciais de tal modo que todas as crianças freqüentem a escola em tempo integral.”¹³⁰

Em relação ao “Currículo na prática escolar”, no que se refere aos “temas gerais do

¹²⁶ Ibidem. p. 09.

¹²⁷ Que buscam enfrentar o problema da evasão e da repetência, integrar as atividades chamadas de extracurriculares ao currículo, compreender o aluno como sujeito do ato do conhecimento, bem como, desenvolver projetos nas áreas de iniciação ao trabalho e reorganização do tempo escolar.

¹²⁸ Envolvimento da comunidade semanalmente nas atividades da escola, como por exemplo: limpeza e pintura do espaço físico.

¹²⁹ Envolvimento da escola em passeatas, passeios ecológicos, festivais, etc.

¹³⁰ PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba. out. 1992:19.

currículo”, o problema da evasão e repetência aparece apenas como descrição do que os dossiês expressaram: “Apenas 50% dos alunos que iniciam a 1ª série concluem a 8ª série. Diante disso, as escolas estão estudando a introdução de novas metodologias e conscientizando os pais para que a reprovação e a evasão não sejam atribuídas apenas à escola.”¹³¹

Na abordagem dos “elementos inovadores de cada disciplina na grade curricular”, também do item do “currículo na prática escolar”, o documento expressa que, nos dossiês, a proposta pedagógica é pouco revelada e a função do pedagógico aparece de forma diluída. Assim, “A função dos especialistas não pode ser esvaziada, mas redefinida em função de um Projeto Político-Pedagógico da escola pública que valorize todos os profissionais que nela atuam, sejam eles docentes ou não-docentes. (...) O desafio é efetivar esse projeto coletivo onde professores, supervisores, orientadores e diretores possam assumir de fato seu papel de dirigentes orgânicos da nova escola.”¹³²

O terceiro capítulo apresenta as “perspectivas marcantes das escolas do Estado do Paraná”, buscando afirmar que está nascendo uma nova filosofia, baseada na interação com a comunidade e com enfoque neo-humanista¹³³, voltada para uma educação comunitária, uma educação multicultural, uma educação ambiental e produtiva, isto é, preocupada com o mundo vivido e não apenas o mundo das idéias, uma “educação interdisciplinar e transdisciplinar. Todo este movimento pedagógico da proposta educacional da gestão do governo Requião está voltado para trabalhar os valores como: “saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (auto-conceito) (...) pois a escola cidadã contribui para a construção de uma sociedade cidadã.”¹³⁴

O quarto capítulo explicita o “Projeto Político-Pedagógico da Escola”, ressaltando que “A conquista da autonomia da escola é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo, ato político

¹³¹ Ibidem. p. 20.

¹³² Ibidem. p. 23.

¹³³ “Intersubjetividade, pluralidade (...) que envolve (...) esporte, dança, exposições (...) preocupação alimentar através da merenda, receitas, horta, ambiente, uniforme (...) nota-se, pelas fotos apresentadas nos dossiês, o quanto o elemento alegria (...) está presente (...) Este entusiasmo merece ser premiado.” PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, out. 1992:27.

¹³⁴ PARANÁ, SEED. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, out. 1992:29.

coletivo.”¹³⁵

Assim, o “Projeto Político-Pedagógico da Escola” parece evidenciar uma dimensão subjetiva de cada instituição educativa, quando propõe que:

Convém deixar claro que não se trata de entender o projeto pedagógico da escola como até há pouco tempo se entendia, como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimento, programas e atividades a *priori* determinados e, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e, explicitamente bem fundamentados em uma teoria eleita como a mais adequada à prática de educação desejada e posta como ideal e a todas as escolas. A organização e o planejamento são, nesta postura (racionalidade), instrumentos de hierarquização e ritualização, resultando na fragmentação dos tempos e espaços escolares, na dispersão de energias e esforços e na descontinuidade dos processos educacionais. As atividades deixam de ser criativas para seguirem orientações externas e exteriores à escola. (...) É a partir da consideração e da hermenêutica dessas práticas que o projeto pedagógico, fundamentado na reflexão coletiva, não como algo que aí está, mas como algo que está sempre fazendo de novo.¹³⁶

Para completar esta proposta, conclui que “O papel da Secretaria de Estado de Educação não é uniformizar as escolas, nem matar a sua criatividade. É o de orientar e estabelecer as diretrizes necessárias para unificar as ações básicas de todas as escolas com vistas ao cumprimento de suas funções. É por isso que a Secretaria está pretendendo ao lançar o presente documento para a discussão de todos os professores no Planejamento de 1993 e para a elaboração do Projeto Pedagógico das Escolas.”¹³⁷

Importante destacar que, no ano de 1994, é lançado o Documento “Inovando nas Escolas do Paraná”, documento que representou o conteúdo proposto pelas escolas estaduais do Paraná, submetido às observações do professor Moacir Gadotti, um dos referências teóricos da proposta: “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”.

No prefácio do documento, “Inovando nas Escolas do Paraná”, redigido por Divonzir Arthur Gusso, diretor geral do INEP, com o título - “Mudar para construir: a inovação como estratégia de desenvolvimento” - enfatiza-se, entre outras questões “... o conceito de **Educação Básica** - a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais cujo fulcro é a **capacidade de aprender a aprender** -, que justa e

¹³⁵ Ibidem. p. 32-33.

¹³⁶ Ibidem. p. 34-39.

¹³⁷ Ibidem. p. 39.

substancialmente, identifica a qualidade mais essencial dos sistemas educativos: proporcionar o **aprender a ser.**”¹³⁸

O diretor geral do INEP, Divonzir Arthur Gusso, enfatiza também que

A iniciativa da Secretaria de Estado do Paraná, de abrir espaço à manifestação dos seus professores sobre o que fazem e acreditam ser necessário para melhorar seu ofício (...) põe em prática a proposição do Plano Decenal de Educação para Todos e de situar a escola como ‘lugar privilegiado e autônomo de gestação e desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando-lhe a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social.’¹³⁹

O superintendente da Educação da SEEP/PR, Antônio João Mânfió, na apresentação deste documento afirma que

A Secretaria de Estado da Educação, após 30 meses de vigência das Diretrizes da Política Educacional do Governo Roberto Requião, denominada Educação para a Modernidade, apresenta Inovando nas Escolas do Paraná. Trata-se de um documento construído por dezenas de mãos sobre uma realidade edificada por milhares de outras mãos e de cabeças, naturalmente. (...) trata-se mais de um álbum de retratos falados de iniciativas pontuadas que se multiplicam como cogumelos nos campos após fecundados pelas chuvas benignas da primavera. Essa primavera na educação do Paraná nasce da convergência de inúmeros esforços feitos pelo governo, magistério, comunidade e opinião pública.¹⁴⁰

Antônio João Mânfió chama a atenção sobre a proposta de campanha em 1990, que objetivava desenvolver a criatividade e a inovação, a partir do trabalho realizado na escola, estimulando o desenvolvimento de experimentos educacionais, estudos e pesquisas nas diferentes áreas, bem como o estímulo à adoção de métodos criativos e dinamizadores do processo ensino-aprendizagem, e que, após 30 meses de intenso trabalho, os sinais de progresso no campo da inovação pedagógica começam a surgir. Continua o secretário: “Todos, sem exceção, podem fazê-lo; basta que tenham uma boa idéia na cabeça e uma decisão no peito e desejem construir uma práxis pedagógica, articulando ação e reflexão num incessante crescimento. (...) Não podemos ainda afirmar que se trata de mudanças promovidas por decisões e propósitos estruturados, mas de movimentos incipientes, muitos espontâneos, todos singelos, mas autênticos. Diríamos é um começo promissor.”¹⁴¹

¹³⁸ PARANÁ. SEED. **Inovando nas Escolas do Paraná**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 1994: 10.

¹³⁹ Ibidem. p. 11.

¹⁴⁰ Ibidem. p. 13.

¹⁴¹ Ibidem. p. 14 – 15.

O documento “Inovando nas Escolas do Paraná” define, na introdução, a escola como um local “...onde as crianças e os jovens percebem-se como seres capazes de construir seu futuro de modo consciente, solidário e feliz. Local do “saber, saber ser e do saber fazer pedagógico”. Ali, pessoas se apoderam do existente e o transformam, recriando. É nesse criar e recriar que acabam se autoconstruindo.”¹⁴²

Outra informação que nos parece pertinente é sobre o Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, que foi enviado à UNESCO através da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Em 1993 foi criada oficialmente a Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, mas foi em novembro de 1991 que a Conferência geral da UNESCO convidou o diretor geral para “... convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”¹⁴³. A Comissão Internacional foi financiada pela UNESCO e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização.

O “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, foi iniciado em março de 1993, sendo concluído em setembro de 1996. O Ministério da Educação e do Desporto enfatizou que o apoio à publicação desse relatório no Brasil representava uma contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países.

Este relatório enviado para UNESCO, apresenta as teses defendidas da Educação Básica à Universidade, voltando-se essencialmente para o desenvolvimento humano, compreendido como a “evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”, ressalta o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, na apresentação da edição brasileira.¹⁴⁴

A comissão, ao concluir os trabalhos, afirma que o papel essencial da educação é promover o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas, como das sociedades, conduzindo a um caminho humano mais harmonioso, mais autêntico, com perspectivas ao recuo da pobreza; da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das violências etc.

¹⁴² Ibidem. p. 17.

¹⁴³ BRASIL, MEC, UNESCO. DELORS, J. (presidente). **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.** 1999:268.

¹⁴⁴ Ibidem. p. 09.

O presidente da comissão Jacques Delors destaca as principais tensões¹⁴⁵ que necessitam ser ultrapassadas e que constituem o cerne da problemática do século XXI, indicando que “... cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo – e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem, os termos utilizados – a sobrevivência da humanidade.”¹⁴⁶

O valor da dimensão ética e cultural da educação consiste no caminho para a orientação e reflexão sobre educação em conexão com o desenvolvimento e a profundidade da cooperação internacional, para alcançar as soluções propostas. “Nesta perspectiva, tudo fica devidamente ordenado, tanto as exigências científicas e técnicas, como o conhecimento de si mesmo do ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada um agir, enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor.”¹⁴⁷

Portanto, a educação deve possibilitar ao indivíduo tomar consciência de si mesmo, do ambiente em que vive, do papel social que deve desempenhar, enquanto trabalhador e cidadão. Para tanto, o indivíduo deverá aprender e aperfeiçoar as potencialidades, apropriando-se de todos os elementos de uma Educação Básica de qualidade. A comissão, ao centrar as propostas em torno do conceito de educação ao longo de toda a vida, elegeu quatro pilares como base para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Para aprender a viver juntos são necessários os elementos básicos dos três primeiros pilares. De acordo com a comissão, aprender a viver juntos recebe mais importância para criar um espírito novo. “Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade.”¹⁴⁸

Assim, as funções do processo educativo estão baseadas na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, e que a política social deve conseguir um ensino equitativo e

¹⁴⁵ As tensões, segundo DELORS (1999:14-15), estão entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, as soluções a curto e a longo prazo, a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, o espiritual e o material.

¹⁴⁶ BRASIL, MEC, UNESCO. DELORS, J. (presidente). **Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.** 1999:15-16.

¹⁴⁷ Ibidem. p. 17.

¹⁴⁸ Ibidem. p. 19.

de qualidade. Os conhecimentos básicos, ler, escrever e contar, têm um importante papel e a Educação Básica, portanto, deve ser ampliada à toda classe social. Os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e o desejo e as possibilidades de ter acesso à educação ao longo de toda uma vida.

Para o sucesso das reformas educacionais, destacam-se três fatores principais: a comunidade local, a autoridade oficial e a comunidade internacional. A comissão sugere a descentralização para conduzir ao aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino. “A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação.”¹⁴⁹

Em relação à Educação Básica, esta

... deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonaram prematuramente a escola. (...) a Educação Básica é um problema que se impõe a todos os países (...) Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida.¹⁵⁰

As propostas do estado do Paraná, principalmente na década de 90, estão em sintonia com as orientações de uma prática social e educacional neoliberal. A construção da cidadania, tão enfatizada no governo Requião, está voltada para a defesa de uma sociedade democrática liberal. Entretanto, é importante salientar que há uma diferença fundamental entre a sociedade democrática e a sociedade democrática liberal.

Na sociedade democrática, ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo portanto real participação nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve, não só os mecanismos de distribuição da renda, mas sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões, principalmente nas diversas formas de produção. Fora disso, a participação é formal.¹⁵¹ Na sociedade democrática liberal, a defesa gira em torno da cidadania.

¹⁴⁹ Ibidem. p. 26.

¹⁵⁰ Ibidem. p. 22.

¹⁵¹ VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992:13.

Na defesa da democracia liberal, a política social toma como alvo a igualdade de cidadania para os homens pertencentes à sociedade orientada pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. A política social presente na democracia liberal se circunscreve à lei e conserva a desigualdade, ainda que não aprove explicitamente as condições desiguais das pessoas. “Desse modo, as noções de igualdade e igualdade de oportunidades – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário das lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocadas paulatinamente pela noção de equidade, mas vinculada à idéia de acordo entre os desiguais.”¹⁵²

Nesta dimensão, se a proposta do governador Requião está no âmbito da democracia liberal, a desigualdade social, a dominação de uma classe social sobre a outra pode ser admitida, desde que esteja assegurada a igualdade da cidadania. A cidadania passa a ser indispensável à continuidade da desigualdade social e não entra em conflito com ela. Diante disso, “... a cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, ela se desenvolve a partir da luta pela conquista de certos direitos e posteriormente através da luta para usufruir deles. (...) a cidadania representa um princípio de igualdade, desdobrado em diversos direitos que se foram acrescentando a poucos.”¹⁵³

É importante lembrar que, a sociedade brasileira conviveu com financiamentos externos para a educação através da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID, do Banco Mundial/BIRD (1944) e do BID – Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (1959). O BID, com o aval e a concordância do Banco Mundial, articulou as Américas no plano econômico, político e ideológico, gerenciando e promovendo a acumulação financeira da década de 60. No entanto, a intensificação de sua participação nesse processo ocorreu na década de 80 e 90, tornando-se ainda mais essencial, particularmente na América Latina e Caribe, para as forças políticas e econômicas que desencadeavam no processo de implementação das reformas estruturais e setoriais.

¹⁵² SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org). RJ: Vozes, 2000: 261.

¹⁵³ VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992: 71-72.

Particularmente os financiamentos para a Educação Básica no Brasil se iniciaram na década de 80, com dois projetos: Projeto Nordeste de Educação Básica e o Projeto Monhangara. Na década de 90¹⁵⁴ foram financiados para a Educação Básica mais seis projetos¹⁵⁵, indicando a trajetória da prioridade da Educação Básica na década de 80 em nível nacional e internacional, para a construção da “centralidade da Educação Básica”, nos anos 90, com vistas à necessidade de sua universalização como forma de administrar a exclusão social, acoplada, à necessidade de segurança, divulgada em vários documentos internacionais e nacionais.

Com relação aos seis projetos, todos foram elaborados e organizados com base em componentes ou programas de ação que abrangem as áreas de treinamento em serviço ou reciclagens para os professores e corpo administrativo da escola; construção e reforma física das escolas; equipamento de informática e mobiliário e aquisição de livros didáticos.

Além destes componentes, de conteúdo estritamente pedagógico e de ações centradas apenas no interior da escola, todos esses projetos incluem componentes que ‘sugerem’ uma mudança na relação do Estado com as políticas sociais, em direção que vem se chamando (...) de Estado ‘Mínimo’, ausente do setor produtivo e coordenador das políticas públicas em geral e em particular das políticas sociais, com a participação efetiva da iniciativa privada. Estes componentes se referem, de forma generalizada ao ‘desenvolvimento institucional’, ou ‘gestão da educação’, ou ainda ‘gerenciamento educacional’.¹⁵⁶

Em 1992, com a saída de Collor pelo processo de *impeachment*, o MEC teve suas ações imobilizadas e somente em 1993, com o Plano Decenal de Educação para Todos é que o Brasil, busca “... nos próximos 10 anos, (...) garantir a conclusão do Ensino Fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino.”¹⁵⁷

¹⁵⁴ Seguindo a mesma tendência dos projetos financiados pelo BIRD nos anos 80 e parte dos anos 90, é preciso destacar que foi aprovado o programa FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola que tem como objetivo melhorar o desempenho do Ensino Fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Este programa será desenvolvido em três projetos: o FUNDESCOLA I (1998-2000), o FUNDESCOLA II (1999-2002) e o FUNDESCOLA III (2001-2003). Internet: www.fundescola.org.br.

¹⁵⁵ São dois projetos para a Região do Nordeste. O Nordeste I, aprovado em 1993 e o Nordeste II aprovado em novembro do mesmo ano. Os outros projetos foram para os estados de São Paulo, aprovado em junho de 1991, Minas Gerais, aprovado em maio de 1994, Espírito Santo, aprovado em janeiro de 1995 e Paraná, com aprovação em 1994. NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: Da UDAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. (Tese de doutorado).

¹⁵⁶ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999:135.

¹⁵⁷ MEC. **Plano Decenal de Educação** Brasil, 1993:83.

Ao mesmo tempo em que o compromisso com a Educação Fundamental, promovida pelo Plano Decenal de Educação envolvia as representações sindicais, estudantis e as Universidades na elaboração de programas e projetos para concretizar este compromisso, o Banco Mundial estabelecia e firmava com o MEC e alguns estados da federação, a concessão de empréstimos com base no critério de contrapartida¹⁵⁸, com o caráter de exclusividade aos empréstimos para a Educação Escolar Básica.¹⁵⁹ Exemplo deste empréstimo de contrapartida é o Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE¹⁶⁰, que abrange o Ensino Básico, referente à 1ª a 8ª séries do ensino primário, conforme redação do próprio documento: “Contrato de Empréstimo”. O PQE foi negociado em 1992 e aprovado em 1994, no final da gestão de Requião, sendo que sua implementação se deu no governo de Jaime Lerner/PFL, contando com o financiamento do Banco Mundial, mas com a contrapartida dos recursos do estado do Paraná.

Enfim, tudo indica que, na gestão do governo Roberto Requião, as premissas do Banco Mundial começam a se definir com maior clareza. Entre a reforma administrativa do governo Álvaro Dias, com vistas à racionalidade, e a gestão do governo Requião, com o controle do sistema escolar a partir da avaliação, do sistema de premiação das escolas e da construção da cidadania, tudo aponta para a definição de uma nova diretriz teórica com os pressupostos do neoliberalismo, e que vai ganhar uma dimensão maior com a gestão do governo Jaime Lerner, como veremos a seguir.

2.2.2.2 GOVERNO JAIME LERNER

Como foi abordado anteriormente, o PQE se insere no conjunto de outros projetos de Educação Básica financiados pelo Banco Mundial no Brasil, nos anos 90, tendo como base o critério de contrapartida. É pertinente destacar que o início do governo Jaime Lerner (1995-1998) coincide com as reformas desencadeadas em nível nacional, expressas no

¹⁵⁸ Significa que no processo de execução dos projetos, parte do financiamento é bancado pelo governo brasileiro, bem como por alguns municípios e estados.

¹⁵⁹ NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999:133.

¹⁶⁰ Contrato de garantia firmado em 12 de maio de 1994 entre a República Federativa do Brasil (o fiador), e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (o banco), sendo o Estado do Paraná o tomador.

Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), discutida no primeiro capítulo. Neste sentido, o Plano de Ação para a Educação Escolar – 1995/1998 já evidencia a forma operacional e a direção conceitual recomendada nesta reforma em nível nacional e nas definições do Contrato de Empréstimo para o PQE.

O plano de implementação do PQE teria um prazo de 5 anos (1994-1999) e a previsão para iniciar o pagamento seria apenas a partir de 15 de fevereiro de 2000 até 15 de agosto de 2009, com uma carência de 5 anos, pois “Espera-se que o Projeto esteja concluído até 30 de junho de 1999.”¹⁶¹ Sendo que “... a data de encerramento deverá ser 31 de dezembro de 1999 ou data posterior estabelecida pelo Banco.”¹⁶² No entanto, houve prorrogação do cronograma negociado com o BIRD e agora a previsão de término é de dezembro de 2001.

O PQE busca a melhoria do rendimento escolar e o aumento da escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas paranaenses, das redes estadual e municipal, com objetivo de “... combate permanente à evasão escolar e incentivo ao sucesso do aluno em sala de aula, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho. (...) Com o PQE e o PROEM¹⁶³, o governo do Paraná centralizará suas ações em busca da excelência no ensino básico, antecipando-se à uma linha de ações confirmada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.”¹⁶⁴

A busca de universalização do Ensino Fundamental com qualidade, prescrita no PQE, vai estar presente no “Plano de Ação 1995-1998”¹⁶⁵, do governo Lerner. Assim, na primeira gestão de seu governo, quando apresentou o “Plano de Ação 1995-1998” da Secretaria de Estado do Paraná, o então Secretário de Estado da Educação, Ramiro

¹⁶¹ República Federativa do Brasil. Documento: **Contrato de Empréstimo**. Arquivo 002:12. In: **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994.

¹⁶² Ibidem. p. 03.

¹⁶³ Sobre uma análise crítica do PROEM - Programa, Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná, ver DEITOS, R. A. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD: Os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional – 1995-1999**. Campinas, São Paulo: (Dissertação de Mestrado). 2000. (mimeo).

¹⁶⁴ PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Qualidade na Escola**. 1997: 05.

¹⁶⁵ É preciso destacar que existem dois documentos com a mesma denominação: o **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. Versão preliminar. Janeiro de 1995 e o **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. Assim, tomaremos como referência nesta produção os dois documentos que intitularemos de: **Plano de Ação I, o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. Versão preliminar. Janeiro de 1995 e o **Plano de Ação II, o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**.

Wahrhaftig, ressaltava que a partir da gestão compartilhada seria possível a promoção da excelência da educação. A gestão compartilhada deveria ser um compromisso coletivo, cujos resultados contribuiriam para elevar a competência da população paranaense e o alcance da cidadania. Esta forma de gestão implicaria a valorização da escola e de seus professores, para que a partir de um trabalho dinâmico e eficaz, se possibilitasse cada vez mais, a permanência do aluno no sistema.¹⁶⁶

O governo Jaime Lerner, definiu no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que:

A gestão compartilhada, como condição para a promoção da excelência na educação, está centrada no trabalho de pessoas organizadas coletivamente em torno de objetivos comuns. Incentivar e apoiar a escola para que realize sua tarefa educacional transformando-se numa força viva de desenvolvimento cultural na comunidade é a proposta da SEED-PR, que convoca todas as instâncias do sistema para que assumam sua co-responsabilidade num processo de aperfeiçoamento contínuo de suas ações. A construção conjunta da realidade social e do saber, pressupõe uma ação coordenada no Estado. A educação do Paraná contribuirá para a construção de uma sociedade democrática, econômica, política e culturalmente participativa, onde o cidadão tenha condições de pleno desenvolvimento individual, comunitário e social mediante processos essenciais e permanentes de educação em todas as modalidades possíveis: já propostas ou a serem criadas.¹⁶⁷

No Plano de Ação I, foram apresentados três focos de atenção, “o maior envolvimento da comunidade nas escolas”, “o professor em sua ação na escola, num processo de desenvolvimento de competência” e “permanência do aluno, com êxito, no sistema.”¹⁶⁸

O Plano de Ação II apresentou estes três focos de atenção com mais detalhes, denominados de eixos de atuação e com ordem de prioridade diferenciada. Assim, em relação ao Plano de Ação II, o primeiro eixo de atuação refere-se ao “aluno permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais.” Para tanto, enfatiza treze prioridades, das quais chamamos a atenção para: “1. correção do fluxo escolar, adequando a série à idade dos alunos no Ensino Fundamental; 2. expansão e melhoria do Currículo Básico; 3. suporte às escolas para aperfeiçoamento do Ciclo Básico

¹⁶⁶ PARANÁ. **Plano de Ação I da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998.** Versão preliminar. Janeiro de 1995: 05.

¹⁶⁷ PARANÁ. **Plano de Ação II da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998:** 01.

¹⁶⁸ PARANÁ. **Plano de Ação I da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998.** Versão preliminar. Janeiro de 1995: 09.

de Alfabetização; 4. avaliação do rendimento escolar do aluno para revisão e aperfeiçoamento da dinâmica do currículo e da gestão escolar.”¹⁶⁹

No segundo eixo de atuação, “bons professores desenvolvendo suas competências nos âmbitos profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade”, são ressaltadas doze prioridades. Dentre elas, destacamos as seguintes: “1. oferta de eventos presenciais e à distância (...); 2. produção de materiais de suporte ao currículo (...); 3. incentivo financeiro, mediante bolsa-auxílio, aos professores que criarem ou participarem, voluntariamente, de projetos orientados às prioridades educacionais, atuando preventivamente contra a evasão; 4. a garantia do exercício da gestão compartilhada ...”¹⁷⁰

E o terceiro e último eixo de atuação refere-se à “Comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais.” São seis as prioridades deste último eixo de atuação:

1. organização de instrumentos institucionalizados, elaboração de proposta de ação em parcerias, e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para a integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional, visando a sua efetividade e satisfação da população;
2. efetivação de parcerias com os setores produtivos da sociedade para o desenvolvimento do ensino médio técnico-profissionalizante;
3. revisão do processo de integração entre estado e município (...);
4. adoção de estratégias para obtenção de diálogo e cooperação com órgãos de representação sindical e entidades de articulação de profissionais da área educacional;
5. mobilização da comunidade para monitoramento das ações referentes à execução dos Planos Educacionais, de âmbito nacional, estadual, regional e local;
6. divulgação periódica de resultados do desempenho do sistema educacional ...¹⁷¹

Reafirmando o pressuposto de que a gestão compartilhada seria condição para a promoção da excelência na Educação Escolar no Paraná, nos “Planos de Ação I e II”, foram definidos oito “princípios orientadores para as ações do sistema”,

1. Toda escola paranaense deve ser um centro de excelência;
2. A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência;
3. As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência;
4. O fortalecimento da gestão descentralizadora da SEED – PR constitui apoio do desenvolvimento da competência do sistema;
5. O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito;
6. A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional mediante ao desenvolvimento da competência;
7. A sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo

¹⁶⁹ PARANÁ. **Plano de Ação II da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 1995-1998**: 02.

¹⁷⁰ Ibidem. p. 02.

¹⁷¹ Ibidem. p. 02.

decisório e de inovações educacionais; 8. A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das modalidades de educação de jovens e adultos e de educação especial.¹⁷²

Inclui, para tanto, programas e projetos que visam a promoção de ações comuns ao sistema educacional, em todas as instâncias: “1. descentralização do sistema educacional; 2. valorização dos profissionais da educação; 3. acompanhamento e apreciação do desempenho do sistema educacional; 4. agilização de mecanismos; 5. expansão e diversificação de oportunidades.”¹⁷³

Para que os princípios acima se materializassem, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, definiram-se as seguintes ações a serem realizadas pelos Núcleos Regionais:

1. Implementação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização em quatro anos, numa expansão gradativa e avaliada, localizando e selecionando as escolas que desejem oferecer esta modalidade de CBA ...;
2. Promoção de 7 Seminários, com o propósito de apresentar, discutir e encaminhar as últimas produções científicas, atualizando e contextualizando os professores nas diversas áreas do conhecimento do currículo de 1º grau e Educação Infantil;
3. Elaboração e publicação dos cadernos que completarão a série Cadernos do Ensino Fundamental, que têm como proposta o detalhamento e a operacionalização do currículo, numa linguagem clara e acessível;
4. Elaboração e publicação de periódicos que, interdisciplinarmente, apresentem artigos das várias áreas do conhecimento como *background* às pesquisas mais recentes e às discussões pedagógicas mais pertinentes;
5. Articulação com o Curso de Magistério, tendo em vista a demanda do CBA, tanto no que refere a (...) amplitude como ao aprofundamento das suas diretrizes pedagógicas;
6. Atualização, em termos da legislação vigente e dos desdobramentos que advém desta, e a agilização dos processos para maior entrosamento entre o Setor de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Conselho Estadual de Educação;
7. Criação de Laboratórios de Apoio Pedagógico, como o Departamento de Educação Especial para as crianças das séries iniciais que apresentem dificuldades de aprendizagem;
8. Operacionalização das ações contempladas no Projeto Qualidade de Ensino em relação à política de material pedagógico, diretrizes para capacitação de recursos humanos, propostas de desenvolvimento institucional de estudos, pesquisas e avaliações.¹⁷⁴

O documento Plano de Ação I também apresenta, em relação ao “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA”, três ações: “1. Implantação dos núcleos de suporte tecnológico das unidades de serviço junto ao PRONAICA; 2. Adequação de estabelecimentos escolares já existentes às estruturas

¹⁷² PARANÁ. **Plano de Ação I e II da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. p. 03/12-13.

¹⁷³ *Ibidem*. p. 04-14-15.

¹⁷⁴ PARANÁ. **Plano de Ação I da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. Versão preliminar. Janeiro de 1995:17-18.

diversificadas das unidades de serviço (CAICs); 3. Operacionalização e funcionamento de novos CAICs, segundo programação da construção no Estado, além dos CAICs já em funcionamento.”¹⁷⁵

Todas essas ações definidas no “Plano de Ação I” indicam, de uma forma ou de outra, a busca da efetivação da qualidade e a busca de universalização do Ensino Fundamental no Paraná. Todas essas ações estão presentes e prescritas, de certo modo, nos componentes de ação definidos no PQE. “O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, em sua fase final de negociação com o Banco Mundial, e em sua fase de elaboração, foi coordenado pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, e será gerenciado pela Secretaria de Estado da Educação.”¹⁷⁶

Quanto à estratégia global de implementação do PQE, destacou-se a relação dos municípios que seriam atendidos pelos NREs, de 1994 a 1996. O Contrato de Empréstimo, sinalizou que haveria uma Unidade de Cooperação do Projeto – UCP, com objetivo de coordenar a execução do mesmo, de acordo com o Decreto nº 3.135 de 15 de março de 1994.

A ação conjunta para o desenvolvimento do PQE envolve a CCPG – Comissão de Coordenação de Programas de Governo, que integra a Secretaria do Planejamento, a Secretaria de Educação do Estado e a FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

O PQE visava atender as redes públicas municipais e estaduais de ensino. Em relação à rede pública municipal, seriam atendidos somente aqueles municípios “... que firmarem com o governo do Estado o Convênio de Parceria Educacional.”¹⁷⁷

Este investimento do Governo do Estado do Paraná, articulado a outras ações na área educacional, propiciará a melhoria do rendimento escolar e o aumento significativo da escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª séries das escolas públicas paranaenses. (...) O projeto beneficiará aproximadamente 1,6 milhão de alunos do ensino básico dos sistemas estadual e municipal. A melhoria da qualidade do ensino contribuirá para reduzir a repetência e o conseqüente desperdício de recursos.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Ibidem. p. 24.

¹⁷⁶ PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná.** Resumo do Projeto. Curitiba, 1994: v.

¹⁷⁷ Ibidem. p. v.

¹⁷⁸ Ibidem. p. v -vii.

No estado do Paraná, este processo de municipalização¹⁷⁹ do Ensino Fundamental avançou em 1990, a partir do chamado Protocolo de Intenções. O principal objetivo deste Protocolo de Intenções era a “Partilha dos serviços e encargos entre o Poder Público estadual, municipal, com vistas ao cumprimento do dispositivo constitucional que prevê a universalização do Ensino Básico.”¹⁸⁰ Mas foi a partir da assinatura do Termo Cooperativo de Parceria Educacional de março de 1992, entre o Estado e os municípios, que se consolidou de forma definitiva o processo de municipalização no Paraná.

O Termo Cooperativo de Parceria Educacional de 1992 “... tem por objetivo a ação de Parceria Educacional entre a SEED e o MUNICÍPIO PARCEIRO, visando ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, prioritariamente no que se refere às quatro séries iniciais, ao Pré-Escolar, à Educação Especial e ao Supletivo, Fase I, atendendo ao disposto no Artigo 211, da Constituição Federal, e nos Artigos 179 e 186, da Constituição Estadual.”¹⁸¹

Em 1993, o Termo Cooperativo de Parceria Educacional foi renovado, mas manteve o conteúdo da redação em relação ao objetivo, conforme o Termo Cooperativo de 1992. É interessante considerar que, na cláusula primeira – do objetivo, foram acrescentados dois parágrafos. No entanto, destacamos o segundo parágrafo, que determina: “O presente Termo é o único instrumento pelo qual a SEED poderá liberar, mensalmente, recursos financeiros ao MUNICÍPIO PARCEIRO.”¹⁸²

A superintendência de Educação e o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação, nos Termos Cooperativo de Parceria Educacional de 1992 e 1993, mantém a mesma ementa, que busca efetivar: “Procedimentos a serem

¹⁷⁹ O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. 1996:xxi, ao avaliar o impacto da municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Paraná, destacou que “O auge do atual processo de municipalização se deu em 1992 e início de 1993, quando 319 municípios (86%) dos 371 existentes no Estado do Paraná municipalizaram total ou parcialmente o ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau. Até 1996, somente mais 11 municípios assinaram o termo de parceria, totalizando, assim, 89% dos municípios paranaenses.”

¹⁸⁰ Protocolo de Intenções. 1990. In: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, 1996: 104.

¹⁸¹ Termo Cooperativo de Parceria Educacional. 1992. In: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. 1996: 107.

¹⁸² Termo Cooperativo de Parceria Educacional. 1993. In: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. 1996: 120.

adotados no processo de municipalização, para assegurar a continuidade da implantação nas escolas municipalizadas do ‘Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná.’¹⁸³

Assim, o município, ao assinar o Termo de Parceria, também deveria se comprometer com a adoção dos princípios constitucionais para a Educação, contemplados na proposta do Currículo Básico, uma vez que se compreende que o

... Ciclo Básico de Alfabetização e a proposta pedagógica para as demais séries do Ensino Fundamental (...) como processo para a melhoria da qualidade de ensino, a reorganização da Escola Pública e conseqüentemente a democratização do acesso e permanência do aluno na escola; (...) a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização (...) possibilita o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na primeira série e as causas pedagógicas da evasão escolar...¹⁸⁴

O PQE prevê uma estrutura de implantação compreendida em cinco áreas de investimentos, denominadas de componentes ou programas de ação. São eles: “Materiais pedagógicos e equipamentos; capacitação dos recursos humanos da educação; rede física; desenvolvimento institucional e estudos, pesquisas e avaliação.”¹⁸⁵

No que diz respeito ao primeiro componente do PQE, os “materiais pedagógicos e equipamentos” têm por finalidade oferecer “... às escolas, professores e alunos, meios adequados à aprendizagem, nas diferentes áreas de conhecimento, trabalhadas no ensino fundamental.”¹⁸⁶ Para tanto, este componente está dividido em quatro programas¹⁸⁷ de operacionalização, com objetivos gerais de: a) traçar diretrizes que norteiam as atividades ligadas à área de materiais pedagógicos e livros didáticos; b) suprir as escolas de 1º grau com materiais pedagógicos e livros didáticos; c) estimular a pesquisa e a produção de novos materiais pedagógicos; d) divulgar, junto às escolas Públicas Municipais e Estaduais e órgãos educacionais, informações sobre livros e materiais pedagógicos.¹⁸⁸

¹⁸³ Termo Cooperativo de Parceria Educacional. 1992/1993. In: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. 1996:111-125.

¹⁸⁴ Ibidem. p. 11-125.

¹⁸⁵ PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994:v-vi.

¹⁸⁶ Ibidem. p. 01.

¹⁸⁷ Programa I – Estabelecimento de uma Política Integrada, Materiais Pedagógicos e Livros Didáticos. Programa II – Suprimento de Materiais Pedagógicos e Livros Didáticos; Programa III – Fomento à pesquisa de Materiais Pedagógicos; Programa IV – Divulgação de informação sobre livros e Materiais Pedagógicos. PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994:01.

¹⁸⁸ Ibidem. p. 02.

Em relação ao segundo componente do PQE, “capacitação dos recursos humanos da educação”, enfatizamos os três eixos, que são:

1. qualidade de ensino – referenciada conceitualmente no Projeto; 2. educação continuada – estrutura no sistema educacional do estado e articulada com a habilitação profissional; 3. capacitação da escola – vista sob a ótica da qualidade total, que abrange de forma articulada, integrada e contínua todos os agentes que atuam na escola, partindo das demandas específicas dos profissionais e da própria escola, associada às demandas das políticas educacionais abrangentes e das inovações científico-pedagógicas processadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e no sistema.¹⁸⁹

Assim, ressalta-se que a capacitação seria desenvolvida através de programas, viabilizados a partir de um conjunto de ações. O Programa I refere-se à “capacitação da escola”. Para esta etapa, destacamos a capacitação dos professores de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Cabe destacar que este Programa tem a capacitação a partir de módulos¹⁹⁰ e através de cursos presenciais e à distância. O Programa II refere-se a: “a) capacitação do quadro do pessoal das equipes de ensino da SEED, NRE’s e Órgãos Municipais da Educação e b) capacitação dos capacitadores docentes.”¹⁹¹

Em relação ao terceiro componente do PQE, “rede física”, os objetivos eram: “a) sanar 38,2% do déficit de salas de aula da rede física escolar, na zona urbana do Estado do Paraná (...); b) implementar os prédios escolares com ambientes e equipamentos para o Ciclo Básico (...); e, c) aquisição de estantes e armários para guarda de materiais pedagógicos ...”¹⁹²

O quarto componente, “desenvolvimento institucional”, foi incluído no Projeto Qualidade com três finalidades básicas:

a) a promoção de condições essenciais que garantam o suporte necessário para o aperfeiçoamento do modelo de gestão do sistema educacional no Estado, cujas principais características são a descentralização das ações educacionais e a parceria entre Estado e Municípios, para o desenvolvimento do Ensino Fundamental; b) o acompanhamento do processo de ensino, através de avaliação periódica do rendimento escolar; c) a produção de informações que subsidiem o acompanhamento do sistema educacional, seja

¹⁸⁹ Ibidem. p. 04.

¹⁹⁰ Contínuos anuais por três anos, com uma carga horária de 80 horas.

¹⁹¹ PARANÁ. SEED. PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994: 05-08.

¹⁹² Ibidem. p. 08-09.

exclusivamente pelo Estado (rede pública estadual), seja através da parceria entre Estado e Municípios (rede pública municipal).¹⁹³

Para atingir essas finalidades básicas destes componentes existem cinco programas: Programa I – Avaliação do Rendimento Escolar; Programa II – Aperfeiçoamento do Sistema de informações da Educação; Programa III – Aperfeiçoamento Gerencial; Programa IV – Premiação e Programa V – Administração da Unidade de Coordenação do Projeto - UCP .

Para o Programa I, “Avaliação do Rendimento Escolar”, pretende-se avaliar os alunos do ensino de 1º grau e as condições em que se processam a aprendizagem, com posterior divulgação dos resultados.

O Programa II, “Aperfeiçoamento do Sistema de informações da Educação”, tem como meta agilizar os processos de descentralização gerencial e desenvolver ações de planejamento, controle e avaliação da política educacional do Estado, bem como agilizar o processo de gestão da parceria entre o estado e os municípios.

O Programa III, “aperfeiçoamento gerencial”, visa

... dotar a SEED de um instrumento que possibilite trabalhar na redução dos desequilíbrios entre as redes municipal e estadual, tendo por base um padrão de funcionamento adequado e socialmente justo de escolas estaduais; prover a SEED com base de informações que possibilite o conhecimento do desempenho do sistema de Ensino em nível local, bem como, a revisão dos termos de parceria por parte da Secretaria e dos municípios parceiros com vistas a um Sistema de Acompanhamento Gerencial da Parceria Estado/Município; assessorar técnica e administrativamente os Municípios visando consolidar o sistema de parceria entre as esferas administrativas estadual e municipal, quanto ao Ensino Fundamental, Pré-Escolar e o Supletivo Fase I; instrumentalizar a escola com informações e/ou orientações que possibilitem a auto-gestão e/ou descentralização administrativa e pedagógica respeitando os limites da própria evolução escolar e da legislação de ensino; reorganizar administrativamente a SEED com vistas a instituir uma estrutura organizacional capacitada a cumprir com efetividade as metas definidas pelo Estado no tocante ao ensino público, segundo a proposta pedagógica e modelo de gestão compatível com esta proposta; reformar e ampliar as instalações físicas da SEED com vistas a melhoria das condições de trabalho na administração central.¹⁹⁴

O Programa IV, “Premiação”, que prevê a participação voluntária, tem como finalidade incentivar os Municípios e NRE's a buscarem um melhor desempenho em suas atividades educacionais.

¹⁹³ Ibidem. p. 09-10.

¹⁹⁴ Ibidem. p. 11-12.

O Programa V “Administração da UCP - Unidade de Coordenação do Projeto”, busca o atendimento das demandas da gerência geral do projeto e de todos os componentes que o compõem. O “... objetivo deste componente, entendendo-se como componente a área de aplicação dos recursos provenientes do Banco Mundial, é dotar o Sistema Educacional da capacidade gerencial em suas diversas instâncias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.”¹⁹⁵

Finalmente, o quinto e último componente do PQE, “estudos, pesquisas e avaliação”, objetiva “... atender as demandas decorrentes das necessidades apontadas no início, durante a implementação do PQE.”¹⁹⁶ Este componente pretende verificar o sistema educacional no que diz respeito à qualidade de ensino. Para tanto, este se utilizará dos dados levantados a partir dos programas de “Avaliação do Rendimento Escolar” e do “Aperfeiçoamento do Sistema de Informações”, segundo indicação do próprio projeto.

O componente “Estudo e Pesquisa” visa, no decorrer dos cinco anos de implementação do PQE, desenvolver estudos e pesquisas a partir das necessidades que seriam indicadas pelos componentes: materiais pedagógicos, capacitação, desenvolvimento institucional e rede física. Neste sentido, destacamos alguns indicadores estabelecidos durante a negociação do PQE, que são: ... c) Estudo sobre o impacto da Municipalização do ensino no Paraná e, e) avaliação do impacto do PQE, sobre o Sistema Educacional Público no Estado do Paraná.”¹⁹⁷

É preciso considerar, também, que os objetivos previstos no documento: “Contrato de Empréstimo” do PQE visam a melhoria do rendimento escolar, bem como da escolaridade dos alunos do Ensino Básico do Estado do Paraná. Esses objetivos serão desenvolvidos através de programas que buscam:

- a) melhorar o acesso das crianças e dos professores ao material didático em quantidade suficiente;
- b) melhorar a eficiência dos professores em sala de aula;
- c) proporcionar às crianças e professores, trabalhando em áreas urbanas de baixa renda, espaço físico adequado à aprendizagem;
- d) prover as Escolas e Municípios Elegíveis com instrumentos, habilidades e incentivos para que melhorem as práticas administrativas e assumam novas responsabilidades;
- e, e) criar maiores condições de igualdade entre os sistemas escolares estadual e municipal, em termos de despesas por aluno e disponibilidade a insumos

¹⁹⁵ Ibidem. p. 12.

¹⁹⁶ Ibidem. p. 12.

¹⁹⁷ Ibidem. p. 13.

educacionais fundamentais.¹⁹⁸

Consideramos fundamental mencionar alguns programas que buscam atingir os objetivos acima, que são:

Parte A: Material didático: Fornecimento anual de livros didáticos para cada aluno nas séries do Ensino Básico das Escolas Estaduais e Municipais; Fornecimento aos alunos de Escolas Elegíveis de material didático. Parte B: Treinamento de Professores: (...) das Escolas Elegíveis (...); (a) (...) em questões metodológicas como administração em sala de aula, utilização de materiais e avaliação dos alunos; e (b) treinamento das principais áreas do currículo do Ensino Básico (...) Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Parte F: Atividade para Melhoria da Qualidade do Ensino: Prêmios para Escolas e Municípios Elegíveis ou escritórios regionais da SEED por atividades que visem a melhoria do ensino básico. Parte G: Estudos e Avaliação: 1. Realização de estudos sobre políticas educacionais (...) (a) uma avaliação de implementação do ciclo básico de alfabetização (...); (b) um estudo das implicações à longo prazo da descentralização nas finanças, tanto estaduais, como municipais; e (e) um estudo dos fatores que contribuem para a repetência de alunos...¹⁹⁹

Como foi ressaltado anteriormente, o PQE atenderia às redes públicas municipais dos municípios que firmaram com o governo do estado do Paraná, o Convênio de Parceria Educacional, que se refere à municipalização do Ensino Fundamental. O Programa Estudos e Pesquisas tem como uma das metas o estudo sobre o impacto da municipalização do ensino no Paraná.

Neste sentido, no ano de 1995, no estado do Paraná, após o segundo ano de implantação do PQE, foi realizada uma pesquisa sobre a Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino fundamental, pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. Esta pesquisa²⁰⁰, efetivada pelo IPARDES, foi resultado de um contrato de prestação de serviço de consultoria firmado com a Secretaria de Estado

¹⁹⁸ República Federativa do Brasil. Contrato de Empréstimo. Número 012. Arquivo: 002. p. 10. Suplemento 2. 1994. In: **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994.

¹⁹⁹ PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994:11-12

²⁰⁰ Segundo o próprio relatório “O principal objetivo desta pesquisa é indicar, através da avaliação do processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado do Paraná, a partir dos Termos Cooperativos de Parceria Educacional assinados entre Estado e municípios, possíveis correções de rota que se façam necessárias, o que exige que se responda a seguinte questão: em que condições o processo de municipalização poderia seguir seu curso? Assim, a análise foi conduzida sob três óticas: a) do ponto de vista da gestão (...) b) do ponto de vista da qualidade (...) c) do ponto de vista financeiro (...)” IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. 1996: 02-03.

de Educação – SEED e com cooperação técnica e científica da Fundação do Desenvolvimento Administrativo- FUNDAP, por meio de seu Instituto de Economia do Setor Público – IESP.

Na introdução do documento do IPARDES se ressalta que esta pesquisa “...faz parte do componente ‘Estudos e Pesquisas’ do ‘Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná’, que é o contrato de empréstimo entre o Governo do Estado do Paraná e o Banco Mundial.”²⁰¹

O relatório ressalta que “Entende-se por qualidade no ensino as referências de aprendizagem e rendimento dos alunos, medidas pelos índices de evasão e repetência, e as condições de funcionamento das escolas, incluindo a formação e a experiência dos professores além da disponibilidade de espaço físico adequado e de materiais didáticos.”²⁰²

Prossegue o relatório que a “A adoção do Ciclo Básico de Alfabetização não está necessariamente atrelada à municipalização, uma vez que os municípios que ainda não haviam aderido à parceria educacional incorporaram esta proposta pedagógica, enquanto outros municípios parceiros resistiram à sua adoção.”²⁰³

As principais críticas por parte das equipes municipais de educação, nas entrevistas, foram à falta de disponibilidade de salas de aula, às condições físicas da rede municipal, à disponibilidade de equipamentos e recursos pedagógicos, e ao aperfeiçoamento técnico dos professores. Portanto,

O despreparo dos professores resulta, assim, de fatores como: falta de condições das equipes municipais de educação que não concentram recursos humanos qualificados, com experiência e/ou capacitação; falta de apoio técnico-pedagógico dos Núcleos Regionais de Educação; e distanciamento entre universidades e/ou demais pólos de conhecimento e municípios. (...) Uma última variável, não inerente ao processo educacional mas que acaba interferindo fortemente na qualidade e no rendimento escolar, é a merenda distribuída nas escolas públicas, já que sua oferta é motivo de atração e permanência dos alunos na escola.²⁰⁴

Outro ponto destacado no relatório foi o de que:

²⁰¹ IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. 1996: 01.

²⁰² Ibidem. p. xx.

²⁰³ Ibidem. p. xxi.

²⁰⁴ Ibidem. p. xxi-xxii.

Ao se fazer o confronto entre as cláusulas contidas no Termo de Parceria e os depoimentos dos dirigentes municipais de educação e suas equipes, percebe-se que o Estado: a) não tem garantido a permanência efetiva dos professores estaduais nas escolas municipalizadas, obrigando os municípios a contratação, de imediato, de novos professores, o que implica um aumento não previsto de despesas; b) não tem oferecido, de forma permanente, a orientação necessária para que o município parceiro implemente o modelo pedagógico estabelecido; c) tem deixado de prestar, de forma sistemática, cursos e treinamentos para docentes e pessoal técnico dos municípios parceiros; d) não tem garantido, de forma efetiva, a manutenção dos prédios e equipamentos escolares compartilhados entre Estado e o Município parceiro, tendo este de arcar com todas as despesas de manutenção; e) não tem explicado como deve ser efetivada a regularização dos prédios escolares cedidos aos municípios. Não só mudanças consensuais são necessárias no Termo Parceria, mas o cumprimento efetivo, por parte do Estado, de suas atribuições enquanto instância coordenadora da política geral da educação e responsável pelo processo de descentralização. Desempenhando essas funções, o Estado deve ter em vista não uma ‘prefeiturização’ do Ensino Fundamental, mas uma real parceria, entendida como a conjugação de interesses públicos e do compromisso com a qualidade do Ensino Fundamental no Estado.²⁰⁵

Outro estudo desenvolvido pelo IPARDES foi a “Avaliação do Empenho dos Municípios em suas Competências no ensino de 1ª Grau.” Embora não tenhamos tido acesso ao resultado deste estudo, verificamos, a partir do documento: “PQE – Qualidade na Escola” de julho de 1997, que “O trabalho identificou os municípios que demonstraram maior disposição em investir recursos próprios na rede escolar de 1º grau, com que grau de comprometimento de suas receitas e que resultados foram obtidos do ponto de vista da qualidade da educação.”²⁰⁶ Os indicadores que foram construídos para todos os municípios do Estado foram compostos em três conjuntos: a escola e seus professores²⁰⁷, a escola e seus alunos²⁰⁸ e indicadores de empenho financeiro.²⁰⁹

Em janeiro de 1997, temos o “Relatório da Gestão 95/96 – Prestando Contas”, onde a Secretaria de Estado da Educação, sinaliza que

... vem trabalhando para cumprir os objetivos traçados nas três linhas do Plano de Ação elaborado no início dessa gestão. A principal proposta é promover a melhoria da qualidade nas 2.100 escolas públicas paranaenses que, em 1996, atenderam 1 milhão e 250 mil alunos. Para alcançar este objetivo, foram implantados projetos e executadas ações para manter os

²⁰⁵ Ibidem. p. 35.

²⁰⁶ PARANÁ. SEED. **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**. Qualidade na Escola. 1997: 23.

²⁰⁷ Avaliando a formação dos docentes das redes estadual e municipal de ensino.

²⁰⁸ Indicadores sobre matrículas na rede estadual e municipal, taxas de escolarização, repetência e abandono.

²⁰⁹ Receitas, despesas e o atendimento do limite de aplicação de 25% da receita tributária com educação.

alunos nas escolas, reduzir a evasão escolar e trazer para o sistema educacional os alunos que se encontram fora dele.²¹⁰

Dentre as inúmeras ações que são avaliadas no relatório, destacamos especificamente a “Expansão e Diversificação das Oportunidades Educacionais”, que indicou o programa “Vale Ensinar”²¹¹ como um processo para “... estimular e orientar o desenvolvimento da cultura do sucesso dos alunos e a partir daí, reduzir a evasão e aumentar o êxito escolar.”²¹²

O relatório apresenta, neste mesmo item, os projetos que tiveram a finalidade de atender à universalização do Ensino Fundamental com qualidade. Dentre os indicados enfatizamos os seguintes projetos: “Universalização da Educação Básica com qualidade”/PQE; “Adequação Idade-Série” e “Da rua para escola”.

Em relação ao projeto “Universalização da Educação Básica com qualidade”/PQE, Zélia Maria Lopes Marochi, do Departamento de Ensino do Primeiro Grau, explica que “Em 1996 foi dado continuidade ao projeto de universalização da educação básica com qualidade. (...) o Ciclo Básico de quatro anos já está implantado em 170 escolas da rede estadual. A meta é atingir em 97 o total das escolas de primeira a quarta série da rede estadual com o ciclo contínuo de quatro anos, que corresponde a 585 escolas.”²¹³

O projeto “Adequação Idade-Série”/“Correção de Fluxo” foi previsto para 1997 e propunha-se a corrigir a relação idade-série dos alunos do ciclo básico, com diferença de no mínimo dois anos em relação à idade adequada à série cursada. Em relação ao projeto da “Rua para Escola”, o relatório apenas sinaliza que este visa a permanência do aluno na escola a partir do fornecimento de uma cesta básica para as famílias como apoio, no qual foram envolvidos, em 1996, um total de 57 municípios, com 8.800 alunos.

O documento PQE “Qualidade na Escola”, de julho de 1997 afirma que, nos anos 90, na administração pública mundial, a relação entre o governo e o cidadão começa a se transformar. A qualidade de ensino será conquistada em projetos de educação que têm como meta o desenvolvimento da gestão compartilhada, ou seja, com a divisão de responsabilidades entre o governo e a comunidade representada por professores, pais e

²¹⁰ PARANÁ. **Relatório da Gestão 95/96 – Prestando Contas**. 1997:03.

²¹¹ Foram desenvolvidos em seis horas semanais, envolvendo alunos da escola (80%) e da comunidade (20%). Os projetos abrangeram as modalidades de: Informática Educativa, Artes e Educação, Adolescentes Administrando o Futuro etc. Os professores receberam uma bolsa de R\$ 100,00. **Prestando Contas. 95/96**. Janeiro de 1997:19.

²¹² PARANÁ. **Relatório da Gestão 95/96 – Prestando Contas**. 1997:19.

²¹³ *Ibidem*. p. 20.

alunos. Neste sentido, o PQE, segundo este documento, é a melhor expressão de uma política educacional, voltada para os novos tempos.

É oportuno lembrar ainda que, no “Contrato de Empréstimo” (firmado entre o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Estado do Paraná em 1994), destaca-se a condicionalidade vinculada ao “Desenvolvimento institucional”, que prescreve o “Desenvolvimento da capacidade de avaliação do Tomador, através da implementação da Avaliação do Rendimento Escolar - ARE, incluindo a divulgação dos resultados aos responsáveis pelas políticas, diretores de escolas e professores.”²¹⁴

Assim, o processo de financiamento externo para a educação traz, como uma das exigências, a necessidade de realização da avaliação em todos os níveis de ensino para verificar o rendimento dos alunos e do próprio sistema educacional, nas redes pública e particular. Este processo de avaliação das propostas educacionais e do próprio aproveitamento dos alunos é realizado a partir do PROVÃO (para o Ensino Superior), do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, indicando que os exames, realizados em nível nacional e estadual, estão em consonância com as prescrições do Banco Mundial e revelando que a “centralidade da Educação Básica” implica a definição do que se deve ensinar, como recomendação do próprio Banco Mundial, expressos nos PCNs e nos livros didáticos.

A maioria das ações do governo Jaime Lerner, além de absorver as orientações do Banco Mundial, através dos cinco componentes do PQE, retoma os objetivos do Plano Decenal da Educação, elaborado pelo MEC – 1993/2003 e, portanto, da Conferência de Jomtien. Esta semelhança é evidenciada na busca de parcerias com a comunidade; no fortalecimento da gestão descentralizadora da SEED; no envolvimento da comunidade externa e interna à escola, como fator essencial para uma avaliação com êxito; na valorização do profissional da educação e na sistematização e acesso às informações. Tudo isso representa, segundo o governador Jaime Lerner, a base para a efetividade do processo decisório e das inovações educacionais, bem como a flexibilização de mecanismos do sistema, indicando o caminho para a escola paranaense ser um centro de excelência.

²¹⁴ República Federativa do Brasil. Contrato de Empréstimo. Número 012, Página 11, Arquivo 022, Parte D – Desenvolvimento Institucional – nº 3. 1994. In: **PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**: Resumo do Projeto. Curitiba, 1994.

Esta afirmação é pertinente, pois conforme destaca o Plano Decenal 1993/2003, as estratégias para a universalização da Educação Fundamental e erradicação do analfabetismo, para promover a qualidade da educação e construção da cidadania, está pautada em alguns objetivos, tais como:

- 1- universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 2- ampliar os meios e o alcance da Educação Básica;
- 3- fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
- 4- favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5- incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição;
- 6- estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Algumas ações enfatizadas no Plano Decenal, e que também aparecem na gestão de Jaime Lerner são:

1. desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
2. estímulo às inovações;
3. avaliação da qualidade e à eficiência da democratização da gestão escolar; e
4. Sistema Nacional de Educação à Distância.

Os desdobramentos que tiveram o “Projeto Escola Cidadã”, 1992, e o documento “Inovando nas Escolas do Paraná”, 1994, com vistas à construção da cidadania e o processo de municipalização do Ensino Fundamental, como caminho para universalidade da Educação Básica no governo Roberto Requião, abriram caminhos para o governo Jaime Lerner implantar as propostas exigidas pelo Banco Mundial, no que se refere a construção da “centralidade da Educação Básica”, concebida e assumida como mediadora do desenvolvimento e do caminho para administrar a pobreza.

A própria mudança do Estado em relação às políticas educacionais, conforme preconizadas na reforma do Estado prescrita no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), indica a convergência da política do governo Lerner com essa reforma, e é possível evidenciar essa operacionalização através dos cinco componentes do PQE que constituem estratégias do Banco Mundial a serem incorporadas nas políticas educacionais como decisões estaduais. Assim, além dos três componentes do PQE, que expressam um conteúdo pedagógico, indicando uma determinada concepção educacional, também há um teor de disciplinarização do Estado, tendo como base a eficiência e a eficácia do setor privado.

Quanto à melhoria do rendimento escolar e a busca da escolaridade dos alunos do Ensino Básico do Paraná, o conteúdo/forma do PQE acaba cumprindo o papel de acordo com as condições prescritas pelo Banco Mundial. Este processo acaba materializando, de forma indireta e mediatizada, as condicionalidades macroeconômicas para a efetividade de uma nova concepção de Estado.

Neste sentido, no governo Jaime Lerner, a implantação da política social neoliberal e, portanto, as orientações do Banco Mundial são muito bem sucedidas, apesar dos Fóruns em Defesa da Escola Pública, e da resistência de parte dos docentes e alunos. A “centralidade da Educação Básica” reafirma apenas que a prioridade para o Ensino Fundamental acaba servindo de pretexto para a retirada gradual do Estado em relação ao financiamento do Ensino Superior, bem como da tarefa de promover a cidadania e a preparação para o trabalho.

Diante destas considerações, foi possível concluir que é durante os processos de negociação para a obtenção de novos empréstimos que os credores externos prescrevem exigências de natureza econômico-financeiras acompanhadas de um conjunto de procedimentos políticos e estratégicos para serem implementados na educação pública. Constatamos que a relação do governo Jaime Lerner com os objetivos do Banco Mundial tornam-se evidentes a medida em que tem como objetivo a construção da gestão compartilhada, a escola como centro de excelência, a efetivação de parcerias com a comunidade como fator para avaliação com êxito, a promoção da qualidade total, a descentralização administrativa e pedagógica, a descentralização gerencial, a premiação por atividade que visa a melhoria do Ensino Básico, a política de privatização do Ensino

Superior entre outras medidas prioritárias que são exigidas como forma de operacionalização das prescrições contidas no PQE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais deste trabalho, gostaríamos de ressaltar os seus limites, pois o relativo aprofundamento com que tratamos algumas questões, embora fundamentais para compreensão das relações inerentes à construção da “centralidade da Educação Básica”, nos remete ao desafio de continuar a pesquisa, como forma de superação de uma compreensão limitada da temática produzida até este momento.

Portanto, esta pesquisa, que representa apenas mais uma etapa de minha formação intelectual/profissional, evidenciou o quanto é fundamental dar transparência aos projetos de educação e de sociedade em curso. Nesse sentido, esta pesquisa, teve a intenção de verificar como se efetivou o percurso da política educacional paranaense, na sua transição da concepção de prioridade à “centralidade da Educação Básica.”

Diante deste desafio, foi necessário considerar a “centralidade da Educação Básica” como produto das contradições que emergem entre o capital e o trabalho, para que esta reflexão não se tornasse frágil. Neste sentido, as novas relações que se efetivam entre os interesses internacionais, nacionais e estaduais, articulados às mudanças político-ideológicas, que se impõem para dar continuidade ao processo de acumulação capitalista em âmbito mundial, constituíram-se num desafio permanente, mas de primordial importância para esta pesquisa.

Partindo desse princípio, tornou-se fundamental compreender as leis, os decretos, as resoluções, os planos decenais e os diversos documentos como o resultado possível das contradições entre o econômico, o político e o social, a partir da mediação dos interesses privados e coletivos, das classes presentes na sociedade brasileira e na comunidade internacional.

Constatamos, assim, que as relações capitalistas em âmbito internacional, nacional e estadual produziram a transição da noção de prioridade da Educação Básica nos anos 80, à “centralidade da Educação Básica” nos anos 90, articulada à necessidade de readequação ideológica para mediar as mudanças econômico-sociais necessárias para garantir a acumulação do capital, e ao mesmo tempo “controlar” a miséria social que elas produzem.

A partir da análise do referencial teórico de cada projeto educacional dos governos

do estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, especificamente no período de 1983-1998, foi possível demonstrar que a passagem da prioridade à “centralidade da Educação Básica” foi resultado não somente dos movimentos reivindicatórios da sociedade brasileira, mas também da comunidade internacional.

Nesta perspectiva, a década de 80 marcou um período de importantes modificações, realizadas em nível internacional, nacional e estadual. Foi a partir da crise da dívida externa, 1982, que a ênfase no ensino elementar passa a ser prioridade. Esta prioridade ocorre devido à necessidade de promover o equilíbrio social, à medida em que a gratuidade do ensino elementar era, e é, concebida como passaporte para aumentar a produtividade dos pobres.

Foi, portanto, a partir da conjuntura da crise da dívida externa que o Banco introduz uma nova modalidade de empréstimos, conhecidos como empréstimos de ajustes estruturais e, posteriormente, setoriais. Tudo indica que estes empréstimos de ajustes setoriais, no início da década de 80, constituem uma estratégia do Banco Mundial para modificar a estrutura produtiva dos países periféricos, já que os condiciona para os setores da economia em geral e particularmente para os setores sociais como a Educação Básica, à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais.

Assim, no final dos anos 70, e mesmo depois de instituída a Nova República, a sociedade brasileira conviveu com financiamentos externos para a educação e, na década de 80, a premissa da Educação Básica, enquanto caminho para ataque à pobreza, já incorpora os princípios do Banco Mundial, conforme componentes fixados por McNamara, sendo que no período de sua gestão a doutrina neoliberal passa a ser absorvida pelos novos dirigentes e teóricos do Banco. As políticas educacionais, nesse contexto, constituíram-se em importante mecanismo para esses dirigentes e teóricos e passaram a ser essenciais para a formulação de políticas para os países em desenvolvimento.

A partir do Consenso de Washington, de 1989, os governos liberais conservadores reuniram-se e elaboraram o programa de estabilização e de reformas estruturais e setoriais para os países devedores. O Brasil, ao encaminhar as políticas sociais de dimensão neoliberal, a partir do governo Collor, iniciou um ciclo de reformas que atingiram com força destruidora os direitos sociais.

Diante disso, para assegurar a reprodução do capital a educação torna-se aliada fundamental para a manutenção ideológica aos indigentes. A submissão justificada pela produção da riqueza, exige das instituições educativas a produção da disciplina, do conformismo, do consumismo.

A escola passa a trabalhar os valores necessários à formação de um cidadão em potencial, capaz de resolver seus próprios problemas. A construção da sensação de homem livre, autônomo, emancipado, capaz de cuidar de si próprio, apesar das determinações práticas de origem econômica, social, política, cultural, evidenciam que a “centralidade da Educação Básica” emerge associada também, à necessidade de implantação da desregulamentação econômica, uma das metas neoliberais, que se traduz na descentralização administrativa e pedagógica da educação, e está atrelada à contenção de verbas, principalmente tendo a “Educação Básica” como pretexto de retirada gradual dos investimentos para o Ensino Superior.

Deste modo, as propostas educacionais gestadas em âmbito internacional, nacional e estadual sinalizam para a defesa da modernização do estilo de gestão, avaliação, equidade, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, construção da cidadania, contenção da pobreza, retirada gradual da responsabilidade do Estado para com as políticas públicas sociais.

Diante dessas considerações, esta pesquisa nos mostrou que a “centralidade da Educação Básica”, assumida na década de 90 em nível internacional, nacional e estadual, constitui apenas um processo de readequação ideológica, para mediar as relações necessárias para o lucro e para suportar a miséria social. Cabe a ela assegurar a ilusão de que o acesso dos países subdesenvolvidos à condição de países desenvolvidos depende de um sistema educacional eficiente, de qualidade e produtivo, resgatando e acrescentando algumas políticas que buscam trabalhar os conceitos de cidadania, de participação, de autonomia, de flexibilidade, exigidos em nome da ideologia da globalização, enquanto única possibilidade para os países em desenvolvimento pegarem o trem da inclusão social.

Com isso o contexto da globalização encontrou, na década de 90, um importante meio para sustentação da ideologia neoliberal, trazendo implicações na estrutura jurídica, econômica e social dos países devedores. A ideologia da globalização sustenta que a entrada dos países devedores no processo globalizado é fundamental e necessária para o

desenvolvimento dos mesmos, e que, para isto acontecer, a única saída é a implementação de reformas de corte neoliberal.

Nesta perspectiva, a participação popular e mesmo a composição de movimentos organizados da sociedade civil não são vistos com bons olhos. É preciso combater qualquer tipo de resistência popular e sufocar, por menor que seja, qualquer reação negativa em relação à implantação do programa neoliberal, bem como controlar, por via ideológica, o menor risco de abalo ao sistema capitalista vigente, visando sempre à acumulação.

No início da década de 80, na sociedade brasileira, a Educação Básica emerge como prioridade nacional. Com os presidentes Figueiredo e Sarney, a bandeira da alfabetização é assumida e o discurso de ressarcimento da dívida social ganha um determinado consenso nacional, articulado ao processo de “redemocratização” política. Foi a partir do movimento de abertura democrática, ainda nos anos 80, que as bandeiras de oposição marcaram profundamente este período histórico. Assim, o processo de “abertura política” se caracterizou como forma de resgatar a dívida social produzida historicamente, no que se refere ao acesso da maioria da população à educação.

Vimos, a partir do contexto mais amplo, que a gestão dos governos de oposição ao Regime Militar foi se desenhando, a partir de 1982, em nível nacional e local, e foram surgindo novas propostas educacionais que priorizavam a Educação Básica e o processo de participação popular, como manifestação mais próxima da conquista da democracia, ainda que de origem burguesa.

Portanto, a sociedade brasileira, nessa década, passa por um movimento marcado pela defesa da Escola Pública para a maioria da população, onde os governos de oposição ao Regime Militar, deram de certa forma, uma resposta aos movimentos organizados da sociedade durante a passagem dos anos 70 para os anos 80, desencadeando políticas públicas que buscassem superar a problemática do fracasso escolar. A luta por um ensino de qualidade e pelo acesso e permanência da criança na escola passa a ser priorizada, não só pelos governos de oposição, mas também pelos movimentos organizados da sociedade.

Em nossa pesquisa, constatamos que a participação popular marcou o programa do governo José Richa, que promoveu em seu mandato, consultas à comunidade, caracterizando-o como um governo democrata.

Esta característica de participação popular, embora também presente no governo de Álvaro Dias, não se traduz em objetivos idênticos à gestão do governo José Richa, pois ao trazer como novidade a chamada reforma administrativa, indica a presença de um novo projeto de educação, voltado para os pressupostos do neoliberalismo, pois há que se lembrar que foi a partir do presidente da república Fernando Collor de Mello, que o projeto neoliberal começa a se delinear na sociedade brasileira.

Este projeto neoliberal se define, portanto, com maior precisão no Brasil com o governo Collor, ocupando espaço também nas políticas de governo do estado do Paraná. Com o governo Roberto Requião, o Estado começa a ensaiar um outro processo de avaliação escolar, uma vez que se propõe a partir do projeto “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, avaliar as conseqüências da pluralidade de visões de mundo que as escolas produzem, prestigiando as escolas que melhor se saem na construção da cidadania.

Quanto ao governo José Richa, caracterizado como democrata, a participação popular e o resgate político do professor, até então sufocados pelo Regime Militar, representou um espaço não somente de “abertura política”, mas de uma concepção de educação com o objetivo de desvelar a realidade; como expressou a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Já no governo Álvaro Dias, esse cenário, construído pelo processo de abertura política no início da década de 80, foi ganhando nova roupagem, mesmo com a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, de inspiração marxista, publicado em 1990. Se na década de 80 temos a Pedagogia Histórico-Crítica permeando os conteúdos dos documentos elaborados para a educação, na década de 90 a concepção de educação volta-se para um projeto neoliberal, tornando-se evidente pelas ações tanto do governo federal, quanto dos governos estaduais do estado do Paraná.

Assim, a política do governo Roberto Requião representa uma ruptura pedagógica e política em relação à política educacional anterior, no que se refere aos pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, de concepção Materialista Histórica. Percebemos que a proposta do governo Roberto Requião estava voltada para a construção de uma sociedade democrática liberal e os desdobramentos do projeto Escola Cidadã, que concebia a escola como geradora da construção da cidadania e o processo de municipalização do Ensino Fundamental, como caminho para universalidade da Educação Básica, abriram caminhos para a gestão de Jaime Lerner implantar as propostas exigidas

pelo Banco Mundial sem nenhum problema, endossando o movimento em torno da construção da “centralidade da Educação Básica” em nível internacional e nacional.

A reforma do Ensino Fundamental, proposta a partir do PQE, contribuiu amplamente para a construção da “centralidade da Educação Básica”, divulgada nos anos 90 como elemento chave das políticas educacionais dos Organismos Internacionais Multilaterais, como a ONU, a UNESCO, o BIRD e o BID. Acrescenta-se ao processo efetivado por estes organismos, documentos como o Relatório Jacques Delors, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, bem como das políticas educacionais objetivas em leis, decretos, portarias, emendas constitucionais, planos decenais, que buscam consolidar a universalidade da Educação Básica, tendo na política do Estado a prioridade para com a privatização gradual do Ensino Médio e Superior.

Com Jaime Lerner a descentralização administrativa e pedagógica da educação, uma das metas neoliberal, se torna mais evidente. A defesa de parcerias com a comunidade já se torna mais eficaz e fortalece o alcance das metas de excelência, tendo no processo de envolvimento com a comunidade externa e interna da escola o fator fundamental para avaliação com êxito.

O processo de avaliação é realizado sem constrangimentos, e vem sendo adjetivada como sinônimo de qualidade de ensino. O PQE, financiado pelo Banco Mundial e revestido de controle da qualidade total, a partir do sistema de avaliação e com uma ação voltada para autonomia, com retirada gradual das responsabilidades do Estado para implementação de políticas públicas sociais, caracteriza muito bem este governo, que encontrou um campo propício, a partir de Requião, para consolidar de vez a proposta neoliberal, com vistas à privatização do Ensino Superior no estado do Paraná, através do “Termo de Autonomia.”

As estratégias utilizadas para a execução da reforma administrativa do Estado brasileiro com os princípios da desburocratização, da descentralização, da ética, da competitividade, do enfoque no cidadão etc, aparecem nos componentes do PQE, ainda em desenvolvimento no estado do Paraná. Assim, a convergência que existe entre a Reforma do Estado Brasileiro em andamento, as orientações do BIRD e FMI e a formulação e implementação do PQE no estado do Paraná na década de 90 ao estarem articuladas, visam de uma forma ou de outra, além da efetivação de uma reformulação pedagógica, curricular

e conceitual como requer o PQE, busca efetivar a reestruturação produtiva, fiscal e financeira prescrita pelo BIRD e FMI.

Portanto, a educação nas intenções do Banco Mundial, da Conferência Mundial de Educação para Todos, do Plano Decenal, das reuniões do comitê intergovernamental para a América Latina e Caribe, do Plano Estratégico 1995-1999, das Políticas do Estado do Paraná, principalmente a partir do governador Jaime Lerner, têm a finalidade de contribuir com a construção da “centralidade da Educação Básica”, como meio de continuar assegurando o processo de reprodução e concentração do capital internacional.

A prioridade da Educação Básica, presente nos anos 80, vai cedendo lugar nos anos 90 à “centralidade da Educação Básica”, concebendo-a como meio de promover o crescimento econômico, de melhorar a saúde e a nutrição, de integrar o indivíduo ao mercado de trabalho e de produzir indivíduos consumidores e competitivos. Estes objetivos são buscados por meio de um currículo que prioriza a aquisição de habilidades mínimas e competências específicas ao mercado de trabalho, tendo por finalidade administrar a pobreza e promover a segurança, a partir da construção da cidadania e preparação para o trabalho. A escola não é reivindicada para trabalhar o saber científico, mas valores e atitudes favoráveis ao mercado, com subserviência ao que já está definido pela comunidade internacional, em especial o FMI e Banco Mundial.

A valorização da cidadania, que é tão divulgada e absorvida nestes últimos tempos, traduz-se numa ideologia que é concretizada via propostas curriculares, plenas de promessas de liberdade, a partir de uma democracia adjetivada de sentido burguês. A vontade individual e não coletiva é o instrumento de luta. Qualquer tipo de problema é considerado individual, e como tal deve ser resolvido, como prova de competência, de inteligência do indivíduo.

Nesta pesquisa constatamos que, hoje, as ações do Banco, nas determinações das políticas públicas são implementadas sem muita resistência por parte do governo brasileiro, dos governos estaduais, das elites dirigentes e de parte de grupos organizados da sociedade civil, que estão engajados na luta por uma educação mínima, subserviente e disciplinadora.

Um dos mecanismos para assegurar o sucesso desta ideologia que é operacionalizada concretamente através dos livros didáticos, dos PCNs, é o discurso da cidadania e preparação para o trabalho. Neste sentido, com o discurso de que os sistemas

escolares são inadequados e de que é preciso investir em educação, principalmente, na Educação Básica, a centralidade passa a ser a palavra de ordem nos anos 90 em nível internacional, nacional e estadual.

A educação é chamada para viabilizar ideologicamente as contradições produzidas pelo capital. Ela é reivindicada para recomposição de vários elementos entre eles o acesso a noções básicas de higiene, de cálculo, de leitura, de escrita, de regras de convivência social, de formação de indivíduos consumidores e competitivos, como caminho para a construção da cidadania e preparação para o trabalho, indispensáveis para contenção/administração da pobreza e da exclusão social.

Nestas condições, a “centralidade da Educação Básica” não visa promover o saber e a pesquisa, mas ensinar a conformidade e a aceitação do que hoje está dado. Apenas é preciso saber ler as instruções que são importadas dos países desenvolvidos. Afinal, é preciso formar consumidores, tanto dos produtos importados, como da ideologia que se traduz nos livros didáticos, nos currículos escolares. O estímulo à produção de materiais didáticos e equipamentos, a revisão dos parâmetros curriculares, a educação à distância, a ênfase na qualidade de ensino, como sinônimo de uma gestão moderna, e a transferência dos encargos educacionais para as escolas, constituem a principal política dos anos 90.

Em síntese, a construção da “centralidade da Educação Básica”, nos anos 90, em nível internacional, nacional e estadual, reflete apenas um rearranjo da sociedade capitalista para a continuidade de expansão e concentração do capital internacional. O neoliberalismo, enquanto ideologia que se torna hegemônica a partir do Consenso de Washington em 1989, concebe a educação com uma função estritamente ideológica, e convoca a escola a rearticular os elementos necessários para a sustentação destes objetivos.

Mesmo nestas condições, e compreendendo que a educação por si só não produz a transformação social desejada, precisamos considerar que os projetos de educação trazem consigo uma concepção teórica que sinalizam diferentes interpretações da realidade, bem como produzem possibilidades distintas de interferência na prática social.

É neste sentido que a pesquisa é fundamental, para dar transparência aos projetos de educação “aplicáveis” à sociedade e que são defendidos na atualidade, visando a construção de uma consciência possível, para que nós não sejamos apenas receptores de um conhecimento pronto e acabado. A pesquisa e a ação política coletiva são relevantes neste

momento histórico, em que é preciso desembulhar os pacotes e denunciar os conteúdos, que muitas vezes estão dissimulados. Precisamos elaborar/trabalhar com projetos transparentes, que além de eficazes no processo educativo, representem a possibilidade de uma organização política capaz de intervenção nesta sociedade capitalista, que tem como meta a expropriação do conhecimento e, conseqüentemente, da produção da riqueza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. de. De JK a FHC: Apontamentos para análises das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: **No fio da navalha: Crítica das reformas neoliberais de FHC**. OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). 2ª Edição. São Paulo: Xamã, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. SADER, E. & GENTILI, P. (org.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANCO MUNDIAL. Relatório número 16582 – BR. Washington. D.C., In: VIANNA JR, Aurélio (org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil – análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sob Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Versão Preliminar. Washington D.C. Mayo 1995.

_____. **Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial**. Washington, D.C. 1992.

_____. **Documento para discusión del Banco Mundial. Mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe**. Hacia el Siglo XXI. Washington, D.C. 1994.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado num mundo de transformação**. Washington D.C. 1997.

BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e Reforma Educativa. O caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas, São Paulo. (Dissertação de Mestrado) 2000. (mimeo).

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. SADER, E.; GENTILI, P. (org.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Plano nacional de educação. Proposta da sociedade brasileira**. II CONED – Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte - MG. 1997.

_____. MEC- Ministério de Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

_____. **Constituição Federal**. 5ª edição. Editora: Revista dos Tribunais. São Paulo, 2000.

_____. MEC- Ministério de Educação e do Desporto. **Plano nacional de educação**. Brasília, Câmara dos Deputados. 2001.

_____. **Fórum nacional em defesa da escola pública**. III Congresso Nacional de Educação. Caderno do III CONED. Brasília. 2000.

_____, MEC, UNESCO. DELORS, J. (presidente). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 1999.

CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação Básica: desvelando consensos**. (Dissertação de Mestrado). UFF. Niterói, Rio de Janeiro: (Dissertação de Mestrado) 1996. (mimeo).

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de: Marylene Pinto Michael. São Paulo, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói RJ: 1991.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. Capítulo I.

DEITOS, R. A. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD: Os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional – 1995-1999**. Campinas, São Paulo: (Dissertação de Mestrado). 2000. (mimeo).

FALEIROS, V. de P. **Las funciones de la política social en el capitalismo**. In **La Política Social Hoy**. BORGIANNI, E; MONTAÑO, C. (org.). São Paulo. Cortez: 2000.

FIOD, E. G. M.. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: Crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998.

FIORI, J. L. **Instabilidade e crise do Estado na industrialização brasileira**. Rio de Janeiro: 1988. (Tese, concurso de professor titular da cadeira de Estado e Industrialização).

_____. **Em busca do dissenso perdido: ensaios sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight. 1995.

_____. Neoliberalismo e políticas públicas. In **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- _____. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. In: TAVARES, M.C.;
- _____. **(Des) ajuste global e modernização conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. Globalização, Estados nacionais e políticas públicas. In: **Em busca do dissenso perdido. Ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado.** Rio de Janeiro: Insight. 1995.
- _____. Democracia e reformas: equívocos, obstáculos e disjuntivas. In: **Cadernos da nona: Descentralizando e democratizando o conhecimento.** Vol. 2. Brasília, 1992.
- FOLHA DE S. PAULO. São Paulo. Edição Nacional. São Paulo, 17 de out. 1997.
- _____. São Paulo. Edição Nacional. São Paulo, Set. 1999.
- _____. São Paulo. Edição Nacional. São Paulo, Jun. 2000.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo. Moraes. 1980.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez. 1995.
- FINKEL, S. M. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. In: **Teoria e educação.** Porto Alegre: 1990.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000.
- _____. O financiamento do Banco à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacionais. In: TOMAMSI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HAADAD, Sérgio. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2ª ed. PUC- São Paulo: Cortez, 1998.
- GEORGE, S.; SABELLI, F. **La Religion del Crédito: El Banco Mundial y su Imperio Secular.** Barcelona: Coleccion Intermon, 1994.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, CNTE, 1996.
- _____. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis:Vozes.1995.

_____. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000.

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

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica: alternativas de mudanças.** Porto Alegre: Mundo Jovem, 1986.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná.** 1996.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo. (Tese de Doutorado) 1998. (mimeo).

LÊNIN, V.L. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Hucitec, 1996.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro.** Tradução de: Nathan Giraldi São Paulo: Braziliense, 1987.

LOMBARDI, J. C. (org.) **Pesquisa em educação: História, Filosofia e temas transversais.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução de: Juarez Guimarães Suzanne Felicie Léwy. SP: Busca Vida: 1987.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MCNAMARA, R. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico.** Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos. Boletín. V. XXV, n. 1, Ene.-feb. 1979.

_____. **Cem países, dois milhões de seres. A dimensão do desenvolvimento.** Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. 1974.

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR).** Faculdade de Educação/ UNICAMP, São Paulo. (Dissertação de mestrado). 1995. (mimeo).

MARTINS, L. **Estado capitalista e burocracia no Brasil Pós-64.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1985.

- MARX, K.; ENGELS, F.A. **Ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MELO, A. A. S. de. **Educação e hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió. EDUFAL,1998.
- MORAES, R. C. C. **Liberalismo e Neoliberalismo – uma introdução comparativa**. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP. Primeira versão, número 73, novembro de 1997.
- NAGEL, L. H. **O conhecimento a serviço do desenvolvimento. Uma “revolução” conceitual e prática** 2000. (mimeo).
- _____. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. 2000. (mimeo).
- NEVES, M. W. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997.
- NOGUEIRA, F. M. G.. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, (Dissertação de mestrado).1993. (mimeo).
- _____. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel - PR: EDUNIOESTE,1999. (Tese de doutorado)
- _____. **As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso, apesar de concepções divergentes, em torno da centralidade da Educação Básica** (mimeo.) 1999.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica e gestão do trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- ONU. PNUD. Informe sobre o desarrollo humano. 1994. In: CHOMSKY, N.; STEFFAN, H. D. **La sociedad global – educación, Mercado e democracia**. México, Contrapuntos, Joaquín Mortiz, 1994.
- PARANÁ – SEED. **Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação**. Curitiba, 1984.
- _____. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990.
- _____. **Projeto pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.
- _____. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, 1992.
- _____. **PQE - Projeto qualidade no ensino público do Paraná: resumo do projeto**. Curitiba – PR, 1994.

_____. **Inovando nas escolas do Paraná.** Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.

_____. **Plano de ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 1995-1998.** Versão preliminar. 1995.

_____. **Prestando contas 95/96.** Janeiro de 1997.

_____. **PQE - Projeto qualidade no ensino público do Paraná. Qualidade na escola.** Junho, 1997.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. n.º 05 set/out, 1998.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998.

RIZZOTTO, M. L. F. **Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS.** Campinas, SP: 2000. (Tese de doutorado)

ROSSI, C. Cúpula fixa 1996 para erradicar pobreza. **Folha de São Paulo.** Edição Nacional. São Paulo, 5 março. 1995.

SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** SADER, E.; GENTILI, P. (org.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas. Autores associados, 1997.

SILVA, R. N. et al. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, n 84, p.5-16. Fevereiro, 1993.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília. Idea Editora. 2000.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000.

TOMAMSI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. PUC- São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI, P. (org) Petrópolis. Rio de Janeiro. 7ª edição, Vozes, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de: Mónica Corullón. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. PUC- São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO/OREALC. PROMEDLAC V. **Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996**. Santiago, junio 8-12. 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de Documentos Científicos**. Curitiba: Ed da UFPR, 2000.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Estado e políticas sociais na década de 1990**. 2000. (mimeo.)

VIANNA JR, A. (org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

XAVIER, M. E. S. P. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: **Cadernos da Escola Pública**. Brasília: UNB-SINPRO. Novembro, 1993.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papyrus, 1990.