

PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: perspectivas para o século XXI

Marlene Ribeiro*

Resumo: Uma análise panorâmica da educação brasileira exige o desocultamento de certos mitos e uma crítica a alguns dados estatísticos sobre a educação básica que parecem mostrar o Brasil muito próximo de atingir a universalização do ensino fundamental, com sensíveis progressos na oferta do ensino médio. No sentido de desvelar tanto os mitos quanto o que se esconde por trás das estatísticas e, tendo clara a impossibilidade de uma abordagem mais profunda da educação brasileira, tema por demais amplo, o que me proponho neste texto é levantar algumas questões no que concerne à legislação educacional, à escola básica e à formação de professores para esta escola tentando vislumbrar algumas perspectivas colocadas para a educação na primeira década do século XXI.

Palavras-chave: educação básica; legislação educacional; educação e trabalho.

Introdução

Entendons-nous sur l'égalité; car si la liberté est le sommet,
l'égalité est la base. (...) L'égalité a un organe: l'instruction gratuite

* Professora Titular da graduação em Pedagogia e da pós-graduação em educação da FACHD/UFRGS; Coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Coordenadora do Projeto *Ações de Apoio à Gestão do PLANFOR - Supervisão do Qualificar/RS-2001*.

et obligatoire. Le droit à l'alphabet, c'est par là qu'il faut commencer.

L'école primaire imposée à tous, l'école secondaire offerte à tous,

cest la loi. De l'école identifique sort la société égale. Oui, enseignement!

Lumière! Lumière!

(VICTOR HUGO, Discours d'Enjolras sur la barricade. Les Misérables)¹.

Uma análise panorâmica da educação brasileira exige o desocultamento de certos mitos e uma crítica a alguns dados estatísticos sobre a educação básica que parecem mostrar o Brasil muito próximo de atingir a universalização do ensino fundamental, com sensíveis progressos na oferta do ensino médio.

No sentido de desvelar tanto os mitos quanto o que se esconde por trás das estatísticas e, tendo clara a impossibilidade de uma abordagem mais profunda da educação brasileira, tema por demais amplo, o que me proponho neste texto é levantar algumas questões no que concerne à legislação educacional, à escola básica e à formação de professores para esta escola², tentando vislumbrar algumas perspectivas colocadas para a educação na primeira década do século XXI.

A análise estará amparada tanto em pesquisadores educacionais quanto em matérias de jornais e revistas que abordam o tema. Confronta o discurso e os dados estatísticos oficiais, que alegam a eficiência da política governamental em resolver problemas educacionais históricos, como o acesso à escola, o aumento dos índices de aprovação e a valorização do magistério, com pesquisas que mostram uma realidade diferente daquela proclamada pelo discurso. A continuidade da evasão, o mascaramento da repetência, a não-prioridade da educação infantil e da educação de jovens e adultos, o retorno da dualidade do ensino médio à era Vargas e a substituição das licenciaturas e da pedagogia pelos cursos sequenciais e pelos institutos normais superiores são alguns exemplos que indicam a existência de contradições nas políticas para a educação básica. A forma autoritária como vem sendo imposta a legislação educacional corrobora essa defasagem entre os discursos e

as práticas, conforme veremos. Não pretendo esgotar o tema, apenas visualizar o panorama da educação básica brasileira de modo a apreender os limites e possibilidades de intervenção que possam vir a contribuir para mudanças.

Essa discussão encontra atualidade e justifica-se em duas situações articuladas: a greve dos professores, funcionários e estudantes das universidades federais, que denunciam o processo de privatização das universidades públicas brasileiras, e o debate sobre a fixação de cotas de ingresso nas universidades públicas para estudantes negros, considerada esta como uma “ação afirmativa”. Nesse contexto é que a análise da política de desqualificação da educação básica, promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, como fundamento para a proposição de uma educação básica pública, qualificada e democrática, que amplie as condições de acesso das populações pobres e não-brancas à educação superior pública, adquire sentido.

Sociedade democrática e legislação autoritária: como entender?

A sociedade brasileira vivencia os desafios da globalização neoliberal que, de um lado, manifesta-se como desemprego estrutural e tecnológico e como precarização das relações de trabalho e, de outro, como esvaziamento de políticas públicas concernentes a direitos sociais historicamente conquistados na área do trabalho, da saúde e da educação. Em meio a esse contexto, que atinge de diferentes maneiras os países pobres, em especial os latino-americanos, como mostram diferentes autores (SALAMA, 1999; RIBEIRO et alii., 2001; BORON, 1999), são construídos e alimentados pela mídia, alguns mitos que é preciso desocultar. Um deles é a globalização neoliberal imposta pelos países da tríade³, que se materializa pela desestruturação e submissão das economias dos países pobres às determinações das grandes corporações, cujo controle é representado pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial (BIRD⁴) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (VIANNA JR., 1998; DE TOMMASI, WARDE & HADDAD, 1998). Outro mito é sobre a *nova questão social*

(CASTEL, 1998; ROSANVALLON, 1992, 1995), gerada pelo desemprego em massa e pelo sub-emprego, que seria solucionada pelo crescimento econômico, trazendo de volta os empregos e o desenvolvimento. Pesquisas e notícias de jornais sobre a retomada do crescimento não vêm acompanhadas do aumento dos índices de emprego, pelo contrário, as grandes indústrias e os bancos reduziram a sua força de trabalho em até 80% (ANDERSON, 1995; RIFKIN, 1995; SALAMA, 1999).

Ainda um terceiro mito, ligado aos anteriores, confere uma centralidade à educação como estratégia de superação da crise, pelo que poderá significar em termos de qualificação dos trabalhadores para novas modalidades de organização da produção e para a criação de alternativas autônomas e cooperativas de trabalho. Eduardo Hollanda (2001, p. 44) confirma este mito ao associar a educação como *o melhor remédio para combater o subdesenvolvimento*, desconsiderando os determinantes econômicos, históricos e culturais que afetam os “desenvolvimento e subdesenvolvimento”, aos quais estão atreladas as definições das políticas educacionais de cada país. Em todo o caso é importante ressaltar que o próprio Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), através de um de seus economistas, Sergei Soares, citado na mesma reportagem, reconhece que *o baixo índice de escolaridade da população gera e alimenta as desigualdades sociais e a concentração de renda no Brasil* (Op. cit. p. 44).

Como já pensava Paulo Freire em diferentes momentos de sua vida e em suas obras, a educação está sujeita a determinantes históricos, sociais e culturais que não lhe permitem ser o móvel de transformações estruturais, porém tais transformações não prescindem de processos formativos e informativos escolares e extra-escolares (RIBEIRO, 1999a). Entretanto, se não há uma trajetória linear entre a escolarização e a inserção social, pois hoje é cada vez maior o número de pessoas que estão desempregadas ou sub-empregadas e possuem um diploma de nível superior, qual o sentido da educação? *A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana*, como repetia Paulo Freire, pode conferir sentido ao fazer propriamente pedagógico, pensa Arroyo (2000, p. 240). Com esse espírito, ou seja, o de pensar que a educação escolar pode ser um

espaço de luta político-ideológica, é que começo a desconstrução dos discursos oficiais por suas próprias práticas. Penso, ainda, que a clareza dos conceitos e do conhecimento da realidade educacional sobre a qual iremos atuar torna mais eficientes as nossas ações no sentido de criar condições para efetivas mudanças.

Analisando os processos autoritários que têm marcado a elaboração da legislação educacional brasileira posterior à Constituição Federal de 1988, veremos que os mesmos passaram por cima das propostas construídas democraticamente pelas entidades representativas dos profissionais do ensino, dos estudantes e dos pesquisadores. Assim ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, também chamada Darcy Ribeiro, aprovada por artifícios regimentais que eliminaram o Projeto de Lei Complementar (PLC 101/93) aprovado na Câmara Federal que, no Senado, tornou-se o Substitutivo Cid Sabóia. Este foi o primeiro revés sofrido pelos movimentos sociais organizados em torno do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. O segundo revés foi o dos professores e estudantes das escolas técnicas, quando o Projeto de Lei (PL) 1.603/96, rejeitado por estes, foi aprovado como Decreto-Lei 2.208/97, que *separa a formação geral da formação técnica, nos cursos técnicos de nível médio, aligeirando a formação transformada em treino e destruindo a qualidade destes cursos*. (RIBEIRO, 2000, p. 182). O mesmo autoritarismo que caracterizou a aprovação da LDB Darcy Ribeiro, através de manobras que passaram por cima do Regimento do Senado, marcou a aprovação do Decreto 2.208/97 para a reforma do ensino técnico e profissional. Sob as ordens do Banco Mundial, o MEC aguardava apenas a aprovação do Projeto de LDB de Darcy Ribeiro para *implantar via Decreto as alterações antes pretendidas através do PL 1.603/96, já retirado do Congresso, pois na essência a intenção era a mesma* (IAHNKE, 1999, p. 104). *O teor do Decreto acentua os aspectos mais criticáveis da proposta* daquele PL (Moraes, 1998, p. 107), caracterizando-se pela prepotência que elimina o diálogo e qualquer possibilidade de rejeição por parte da comunidade docente e discente ligada ao ensino técnico de nível médio (NEVES, 2000).

Do mesmo modo que a LDB, o terceiro revés ocorre num final de ano quando a comunidade acadêmica está desmobilizada. Trata-se

da aprovação do Parecer da Prof^a Eunice Durhan, no Conselho Nacional de Educação (CNE), que viria a transformar-se no Decreto 3.276/99, repassando aos institutos superiores de educação a formação dos professores para a educação infantil e a educação das séries iniciais do ensino fundamental (RIBEIRO, 2000).

O Governo Federal efetuou mudanças abrangentes na legislação, nos padrões curriculares e nos modelos de financiamento e de gestão do sistema escolar, usando de decretos-leis com a conivência do Parlamento e dos governos estaduais. Para isso, interferiu diretamente na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal composição representava uma demanda dos segmentos que discutiram ativamente as propostas de LDB e pretendiam ver-se representados nesse Conselho. De *instituição do Estado* o CNE foi convertido em *órgão do Governo, dotando o Executivo de amplos poderes para definir e implementar as políticas do Estado para a educação* (NEVES, 2000, p. 137).

A pergunta que permanece sem resposta é por que, em um governo, o do Sr. Fernando Henrique Cardoso, que se afirma democrático, toda a legislação educacional - a LDB 9.394/96, o Decreto 2.208/97 sobre a reforma do ensino técnico de nível médio, o Decreto 3.276/99, sobre a formação dos professores para o ensino fundamental, e as ações a ela concernentes, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) atrelados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - são impostos verticalmente, eliminando-se ou descaracterizando-se as propostas dos movimentos organizados dos professores, estudantes, pais de alunos e funcionários? Se essas leis efetivamente visassem a universalização e a qualidade da educação brasileira precisariam ser impostas, caracterizando-se aí o autoritarismo, isto é, ignorando-se as propostas provenientes dos segmentos sociais representativos das camadas subalternas? Por que nesse país dito “democrático” a legislação educacional é elaborada em gabinetes, sob a determinação de organismos financeiros internacionais, sem levar em conta os inúmeros programas de pós-graduação em educação e os pensadores educacionais a eles vinculados? Quais as razões que retiram o pensar a educação nacional da responsabilidade dos docentes-pesquisadores e a colocam nas mãos de banqueiros (ou de seus consultores⁵) a quem está afeta a dívida externa do Brasil?

Poderia pensar-se, numa olhada superficial sobre essa legislação, que ela incorporou demandas das propostas aniquiladas. Isso é verdade porque, como já pensava Gramsci (1981), a hegemonia não se efetua eficazmente sem uma certa dose de consentimento das classes subalternas⁶. Portanto, não há inverdade quando se diz que as referidas leis cooptaram reivindicações históricas dos movimentos docente e discente. Porém, o conteúdo não se dissocia da forma sob o risco de perda da unidade. Assim, a forma autoritária como foram produzidos e impostos os decretos e as leis desqualifica a parte do conteúdo identificado com algumas propostas dos projetos rejeitados, que foram mantidas para respaldar as modificações pretendidas, as quais deixam espaço para que o Estado, sob o controle do Banco Mundial, transfira encargos da educação brasileira para as empresas privadas e/ou organizações não-governamentais (ONGs) diluídas no conceito de sociedade civil.

Quando a realidade da escola não confere com as estatísticas sobre a escola

No artigo “Maior igualdade na educação”, Paulo Renato Souza (2000) comenta os avanços na educação a partir dos dados apresentados pelo censo escolar de 1999, destacando que *houve enorme expansão do sistema, aumentando significativamente o acesso de crianças e jovens à educação* (Op. cit., p. 09), apesar de permanecer uma elevada distorção idade/série, resultante de elevadas taxas de repetência que têm marcado o ensino fundamental. Ainda o Ministro (SOUZA, 1999, p. 114), em “Aceleração espanta repetência”, manifesta sua opinião, dizendo que o *Programa⁷ criado pelo MEC procura vencer a cultura do fracasso escolar*. Justifica a criação do referido Programa, afirmando que *este procura nivelar o aluno à série correspondente à sua idade, permitindo-o saltar com segurança várias classes em um ano de estudos* (Op. cit.). Tanto os alunos beneficiam-se ao recuperar sua auto-estima quanto aqueles que estão fora do sistema conseguem nele ingressar pela abertura de novas vagas, afirma o Ministro, na mesma reportagem.

A reportagem “Muito além dos índices oficiais”, de Patrícia Gil (2001), vem corroborar o entusiasmo do Ministro da Educação, ao afirmar que os índices do Censo Escolar coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1999) demonstram que *o país experimentou na última década o que os mais ufanistas chamam de “milagre educacional”* (Op. cit., p. 48), embora, na mesma reportagem, a jornalista aponte para a existência de discordâncias entre os estudiosos da educação brasileira para os quais ainda falta buscar a qualidade⁸.

Trabalhando com dados do Censo Demográfico - Contagem de População, do IBGE (anos de 1980 e 1996), no artigo “Diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes no Brasil”, Ferraro (2000) concorda que *houve ganhos significativos no período de 1980 a 1996 em termos de inclusão escolar da população de 05 a 17 anos, particularmente no grupo de 07 a 14 anos*. Aponta, porém, para a importância de não se ignorar que, apesar dos avanços obtidos, cerca de 8,7 milhões de crianças e adolescentes na idade de 05 a 17 anos permaneciam *excluídos da escola*. Confirmando a fala do Ministro da Educação, Ferraro, ainda no mesmo artigo, destaca a forte defasagem entre a idade e a série da população escolar, o que dá *a justa medida dos efeitos imediatos da exclusão em massa dentro do processo escolar, por meio do mecanismo da reprovação e repetência* (Op. cit., p. 60-61). Em análise mais recente, Ferraro (2001) questiona que a universalização do acesso à escola tenha sido alcançada, ressaltando que a ênfase sobre a *exclusão na escola*⁹, sob a forma de reprovação que tem como resultado a distorção entre idade e série, pode estar desqualificando os problemas da evasão e do não-acesso à escola (Op. cit., 07 - 08).

Há um reconhecimento dos avanços na educação brasileira por parte de estudiosos que confirmam a melhoria dos índices de ingresso e permanência na escola, sem daí derivar que tenhamos atingido a universalização do acesso à escola; além do mais, também reconhecem esses autores que estamos muito longe de atingir a meta da conclusão das oito séries do ensino fundamental. Entretanto, é preciso aprofundar essa análise para averiguar se os números divulgados coincidem com uma inclusão qualitativa de crianças e jovens no sistema de ensino.

Em seus estudos, nos quais relaciona democracia e escolarização, Ferraro (2001) discorda de Philip R. Fletcher porque este realça o problema da repetência e deixa de fora os problemas da evasão e do não-acesso à escola. Com essa ênfase sobre a reprovação, Fletcher, juntamente com Cláudio de Moura Castro, ambos consultores de organismos multilaterais, vêm, desde meados dos anos 80, como analisa Ferraro, preparando terreno para a política de promoção automática do atual governo, sobre cujos resultados anteriormente apontados passaremos a refletir um pouco mais.

Sobre o tema, afirma Bosi (1998) que a educação básica tem funcionado como uma máquina de fabricar alunos cuja maioria não chega às universidades. Os índices altíssimos de reprovação são maquiados com a estratégia da promoção automática em que os professores são estimulados e, em alguns casos, obrigados a “aprovar” o aluno para mudar os índices, melhorando os de aprovação que, na verdade, ocultam a exclusão dentro da escola (Op. cit. p. 06). Esta estratégia é posteriormente desmascarada pela aplicação das provas de avaliação externa do MEC, conforme veremos. O autor reconhece, no entanto, que a grande maioria das crianças hoje tem acesso ao ensino fundamental, porém, uma avaliação da aprendizagem irá mostrar a baixa qualidade da frequência à escola. O baixo rendimento mostrado pelas avaliações do próprio MEC não pode ser atribuído a problemas de saúde, que já existiam nos anos 40/50 quando o trabalho das professoras normalistas apresentava melhores resultados. *Descartadas as falsas pistas, resta a realidade nua e crua: a reprovação em massa nos anos iniciais, a evasão nos últimos, e o funil que se estreita brutalmente na passagem do 1º ao 2º ciclo* (BOSI, 1998, p. 20).

Na mesma reportagem anteriormente referida, Gil (2001) comenta que o aumento da demanda de vagas no ensino fundamental e médio, em todas as regiões, tem significado a busca de soluções emergenciais, como o rodízio do uso de salas em escolas onde não há espaço para todos. Para conseguir êxito o governo promoveu uma verdadeira maratona nas escolas. *Foi preciso fazer com que os alunos concluíssem o fundamental custasse o que custasse. Isso significaria reduzir, com um bom empurrãozinho, os índices de*

repetência e corrigir a distorção idade/série (Op. cit. p. 54). A jornalista não chega a analisar quais as conseqüências desse “empurrão oficial” quanto a uma efetiva aprendizagem. Ainda segundo a mesma autora (GIL, 2001), os maiores problemas que afetam a universalização do ensino fundamental referem-se à educação na área rural e nas periferias das cidades, onde se concentram grandes contingentes de analfabetos. O Paraná, um dos estados considerados mais evoluídos no atendimento escolar, desenvolveu *uma política explícita de fechar escolas rurais que tenham poucos alunos por turma* e deixou as crianças sem atendimento por não haver acordo entre estado e municípios a respeito de a quem caberia a responsabilidade de custear as despesas com transporte escolar¹⁰. Esse problema transfere-se para as periferias das cidades devido à migração de agricultores sem terra em busca de emprego, ainda conforme a mesma jornalista.

Retomando a discussão sobre, de um lado, a visão otimista do MEC em relação às metas obtidas no ensino fundamental, relacionadas principalmente à diminuição da distorção idade/série e, de outro, a denúncia de maquiagem dos dados, feita por Bosí, tomo por referência a reportagem de Gilberto Nascimento (2000a), “Ensino Reprovado”, na qual destaca que, *sem repetência, alunos de escolas públicas chegam até a sexta série sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações aritméticas* (Op. cit. p. 54). O autor entrevista e fotografa meninos de 11 a 15 anos, que freqüentam regularmente a escola, tendo sido aprovados sem saber ler nem escrever. Entrevistado pelo mesmo jornalista, o Ministro da Educação espanta-se e conclui: “*É o fracasso da escola*” que deve trocar a cultura da reprovação pela avaliação, porque a permanência da maioria dos alunos por mais de 10 anos na escola representa um custo de 3,5 bilhões ano. A solução para os problemas decorrentes da reprovação, segundo o Ministro, teriam sido resolvidos pela nova LDB (Darcy Ribeiro), que institui a escola por ciclos e as classes de “recuperação”.

Já em manifestação anterior, Souza (1999, p. 114) havia caracterizado a aceleração como uma medida revolucionária que poderia dar certo, porque *é o professor e não o aluno o principal responsável pelo sucesso ou insucesso escolar*. Essa manifestação torna-se em dura crítica aos professores, quando interrogado pelo

jornalista Nascimento (2000a) sobre as razões pelas quais os alunos eram aprovados sem saber ler. No próximo número da Revista *Isto É*, o Ministro teve de voltar atrás tal a dureza das críticas que recebeu de diferentes setores da sociedade; na oportunidade, então, afirmou: “*Eles têm razão. É tudo verdade. Não tenho dúvidas das dificuldades que os professores enfrentam*” (NASCIMENTO, 2000b, p. 116). Segundo a professora Marília Sposito, da USP e da ONG Ação Educativa, entrevistada na mesma reportagem, o governo aumentou o número de alunos na escola, mas não ampliou os recursos. Assim, ninguém vai fazer milagre e não se pode responsabilizar o professor pelo insucesso (Op. cit.)¹¹.

Enquanto os professores são acusados pelo fracasso do desempenho dos alunos que foram obrigados a promover, por este mesmo Governo, sem que pudessem opinar sobre o assunto e, ainda, sem que lhes fossem dadas condições materiais e instrumentais para organizar a recuperação da aprendizagem desses alunos, os salários do magistério registram o limiar da pobreza em que vive a maioria dos professores do ensino básico no Brasil. Bosi (1998) faz um estudo comparativo dos salários dos professores em todo o país para concluir que, em alguns casos, como nas regiões Norte e Nordeste, os professores beiram à indigência, mas a situação não é melhor em São Paulo, o estado mais rico da federação, em que o salário dos professores estacionou um pouco acima do piso salarial dos demais estados¹².

Zibas (1999), ao comparar as reformas da educação brasileira e espanhola, chama a atenção para a “cultura da repetência” que tanto onera o sistema quanto é responsável pelo baixo índice de escolaridade e pela evasão da maioria das crianças e jovens das classes populares. No Brasil, segundo a autora, optou-se por substituir a “cultura da repetência” pela “cultura do faz-de-conta”, da promoção automática imposta arbitrariamente e sem que sejam oferecidas às escolas, aos professores e aos alunos as condições mínimas para recuperar a defasagem dos conteúdos e da distorção idade/série.

Algumas experiências de avaliação que procuram superar o regime seriado, feitas por prefeituras comprometidas com projetos populares, como Belo Horizonte, Blumenau e Porto Alegre, acompanhadas por pesquisadores vinculados a universidades mostram,

em primeiro lugar, que a realidade da escola é muito complexa e não muda por efeito de uma legislação autoritária. Em segundo, que quando há investimento na escola, na formação, nas condições de trabalho e nos salários de seus professores e, ainda, quando estes podem participar da gestão das ações pedagógicas, os resultados podem ser diferentes. Não é propósito deste artigo, entretanto, analisar tais experiências porque, dada a complexidade das questões que envolve, não é possível resumi-las em um parágrafo.

As críticas manifestas nas duas reportagens de Gilberto Nascimento, da Revista *Isto É*, são corroboradas pelos péssimos resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em que a qualidade do ensino piorou em relação aos resultados obtidos em 1995. *As notas das escolas públicas caíram mais que as da rede privada e a distância entre as duas aumentou* (GASPARI, 2000, p. A17). O autor da matéria, o jornalista Elio Gaspari, que escreve no *Jornal Folha de São Paulo e Zero Hora (RS)*, diz que a idéia de combater a repetência e acelerar a aprendizagem daqueles cuja idade está defasada em relação à série é excelente desde que haja uma melhora na qualidade do ensino. Se um aluno não aprende em um ano numa escola em condições precárias, não aprenderá em seis meses na mesma escola com os mesmos professores. Trata-se, então, de interrogar tanto sobre as condições de formação, de exercício e de vida dos professores, quanto sobre a sua participação na gestão das políticas educacionais, isto é, de consultar aqueles que o governo responsabiliza pelo que há de errado com a educação brasileira¹³. Sobre o mesmo tema, Isabela Abdala (2000, p. 48) destaca em sua reportagem que os *Exames do MEC mostram que os alunos da quarta série de colégios particulares só sabem somar e diminuir e na rede pública conhecem apenas as figuras geométricas simples*. A jornalista contrapõe essa afirmação a um contexto em que, quando *alcançou a marca de 96% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o governo Fernando Henrique fez uma festa*. Entre as causas do insucesso das crianças, a reportagem destaca a distorção idade/série e a condição sócio-econômica da família.

Uma política que nega o discurso sobre a “qualificação” da educação básica

Coisa de louco é a reportagem de capa do jornalista João Marcos Rainho (2001a), que analisa a “canetada oficial”, ou o Decreto 3.276/99, que atropelou o debate que se “arrastava” há três anos no CNE. *A palavra “exclusivamente” decretou o fim dos cursos de pedagogia e do magistério de nível médio como formadores de docentes* (RAINHO, 2001a, p. 32).

O Decreto 3.276/99, em seu Art. 3º, § 2º, transfere aos cursos normais superiores, organizados em institutos com a exclusiva função de ensino (Art. 63 da LDB), a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais, feita e reivindicada, essa formação, pelos cursos de Pedagogia oferecidos pelas faculdades e centros de educação, onde, por pertencerem a universidades, desenvolvem a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão (Art. 52 da LDB) (RIBEIRO, 2000). A pressão dos estudantes e professores de Pedagogia de todo o país conseguiu diminuir os efeitos do Decreto, mudando o termo “exclusivamente” por “prioritariamente”. Na prática, isso não significou uma mudança substancial, pois o dúplice propósito do Estado foi mantido, ou seja, desonerar-se de uma formação qualificada em nível universitário dos professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, de um lado, e repassar à iniciativa privada uma “clientela” em potencial, constituída pelos professores normalistas que precisam habilitar-se para atender ao § IV do Título IX - Das Disposições Transitórias da LDB (9394/96), que diz: “*Até o fim da década na educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”¹⁴.

Se o MEC coloca em seu discurso que a prioridade do governo é com o ensino fundamental; que a escola, particularmente os professores, é responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos e, ao mesmo tempo, reconhece as condições de trabalho e os baixos salários dos professores, vejamos a legislação que se refere à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e à valorização do magistério para este ensino. Trata-se da Emenda Constitucional Nº 14, tornada Lei 9.424/96, que altera o Art. 60º das Disposições Transitórias da

Constituição de 1988 e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este Fundo passou a vigorar em 1998 e refere-se ao ensino fundamental e ao estímulo à profissão docente. Vamos recorrer à análise de dois autores sobre o FUNDEF, Lúcia Wanderley Neves e Nicholas Davies.

O FUNDEF tem como meta a *universalização do ensino fundamental regular*; deixa de fora a educação infantil e a educação de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola em idade regular. É, assim, um exemplo de política seletiva que contrasta com o discurso da universalização, uma vez que, sem o necessário aporte de recursos, inviabiliza a educação infantil desenvolvida pelos municípios, incidindo sobre a qualidade do desempenho na aprendizagem das classes de 1ª série. Quanto à educação de jovens e adultos, pune segmentos expressivos das camadas populares que não tiveram condições para escolarizar-se na idade regular. Ademais, os professores vêm eliminadas as possibilidades de conquistar um piso salarial único para o magistério do ensino fundamental pelo qual vinham lutando desde os anos 80. O FUNDEF é mais uma evidência da submissão do governo federal à imposição, por parte dos organismos multilaterais, da racionalização dos custos com a educação das camadas subalternas (Neves, 2000).

Em *O FUNDEF e o orçamento da educação*, Nicholas Davies (1999) analisa algumas características do Fundo do Ensino Fundamental, que conferem o esvaziamento do discurso governamental quanto ao seu compromisso com a educação básica e evidenciam a opção neoliberal do Estado brasileiro e o seu alinhamento às políticas determinadas pelo Banco Mundial. Vale a pena enumerar as características que assume o FUNDEF, apontadas pelo autor:

(1) A participação ínfima do governo federal no financiamento do FUNDEF e a diminuição da sua responsabilidade financeira constitucional com o ensino fundamental, (2) o não cumprimento da Lei do FUNDEF pelo Governo Federal, ao estipular R\$ 315,00 como o valor anual mínimo por matrícula em 1998 e 1999, quando o legal seria R\$ 400,00, (3) o não aumento de recursos

para a educação básica como um todo (...), (4) o incentivo à superlotação das salas de aula pelos governos, por causa do critério de redistribuição de recursos do FUNFEF com base em número de matrículas no ensino fundamental regular, (5) o enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino público ao não incluir as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio para a redistribuição dos recursos do FUNDEF, (6) a não-valorização do magistério como um todo, (7) a fiscalização débil dos recursos do FUNDEF (...) (DAVIES, 1999, p. 03 - 04)¹⁵.

Até aqui estamos vendo, de um lado, o discurso de campanha de um Ministro da Educação que, em diferentes meios de comunicação do país, não esconde suas pretensões de candidato à Presidência da República¹⁶. Outras são as práticas nas quais é possível perceber o vazio das palavras, tornadas mitos porque perderam seus conteúdos originais e permaneceram apenas como invólucros que nada significam de concreto (BARTHES, 1985).

Neves (2000) analisa a reforma do ensino técnico de nível médio tendo como referência as transformações que ocorrem no trabalho com a substituição do padrão taylorista-fordista para o paradigma da acumulação flexível. Essas transformações exigem um novo tipo de trabalhador, demandando, por sua vez, mudanças profundas nos papéis de socialização e de educação profissional desempenhados pela escola básica. Assim, o governo reservou à educação básica, principalmente ao ensino fundamental, um papel estratégico, pelo menos no discurso, para garantir o desenvolvimento e a cidadania. Mas, o sistema educacional vai manter-se como dual, definindo, para a grande maioria dos trabalhadores, conteúdos mínimos que os capacitem a desempenhar tarefas simples e, para uma minoria destinada a executar tarefas mais complexas, a formação em nível superior para habilitar esses trabalhadores a funcionar como gestores e a adaptar produtivamente os pacotes tecnológicos dos grupos multinacionais (NEVES, 2000).

Também Zibas (1999) destaca as dificuldades quase insuperáveis para que um estudante pobre se torne técnico de nível médio, pois, para isso, terá de freqüentar concomitantemente ou em seqüência o

ensino médio e o ensino técnico, este desenvolvido em módulos. Conclui Zibas as suas críticas, confrontando os contextos espanhol e brasileiro em que se efetuaram reformas do ensino médio. Na Espanha, as mudanças foram implementadas após um longo período de debates com a sociedade e, mesmo assim, ainda despertam resistências. No Brasil, as propostas provenientes dos debates foram ignoradas e as mudanças foram gestadas em gabinetes sob assessoria de técnicos estrangeiros, vinculados a organismos financeiros, e implementadas vertical e autoritariamente.

A organização dos conteúdos ou o conhecimento a ser reproduzido nas escolas foi elaborado por uma equipe de notáveis, atendendo às diretrizes do Banco Mundial e às demandas empresariais acerca de uma “educação mais competitiva”. Orienta-se por uma concepção psicologicista, baseada no construtivismo, tendo por consultor o psicólogo espanhol Cesar Coll (MOREIRA & MACEDO, 1999)¹⁷. Interessa-nos destacar, entre outras características que são comuns nas reformas educacionais feitas nos EUA, na Grã-Bretanha, na Argentina e no Brasil, que os PCN caracterizam-se como um modelo centralizado, amarrado ao sistema nacional de avaliação. Isso quer dizer que o MEC forja a organização curricular atrelada à sua concepção de avaliação, ignorando toda a produção proveniente dos programas de pós-graduação existentes no país e organizados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Onde, então, fica o espaço para a autonomia da escola e dos professores? Como responsabilizá-los por ações para as quais não lhes foi solicitada a mínima contribuição?

Rainho, em matéria de março (2001b), analisa o Plano Nacional de Educação divulgado em janeiro do corrente ano, com metas ambiciosas como *e elevar a escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da educação pública*. O mesmo jornalista, porém, reconhece a contradição dos propósitos governamentais quando o PNE deve sair do papel e tornar-se realidade, no que tange ao Cap. V, que trata do financiamento, porque o Presidente veta o artigo que prevê o aumento dos gastos com a educação, justificando a *necessidade de não comprometer despesas sem*

identificar fontes e prometendo que a elevação de investimento deverá ocorrer à medida que crescerem a economia e a arrecadação de impostos (RAINHO, 2001b, p. 35). Esse mesmo jornalista, em abril do mesmo ano, realiza uma entrevista com Marco Antônio Dias, consultor da UNESCO, que critica o pouco investimento do Brasil em educação, afirmando, o referido consultor, que, nessa área social, o país aplica apenas uma sétima parte do que entrega ao FMI para o pagamento da dívida externa. Diz o entrevistado que a *democratização do ensino superior passa pela melhoria e democratização do nível médio e eliminação da repetência no nível fundamental* (RAINHO, 2001c, p. 10)¹⁸.

Que sujeitos sociais definem os números e a qualidade da educação brasileira?

É importante acrescentar, nesse panorama da educação básica brasileira, alguns estudos feitos sobre a política educacional determinada para o nosso país, pelo Banco Mundial. Haddad (1998) faz uma análise da intervenção dos bancos multilaterais (Grupo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID) na política educacional brasileira. Destaca as mudanças nas políticas para a educação latino-americana, antes centradas na formação das camadas populares, associada, esta formação, ao desenvolvimento econômico. Em período recente, tais políticas deixam de lado a formação para priorizar a educação como instrumento da economia. Haddad caracteriza o Ministro da Educação como afinado com essas políticas porque não contesta o volume de recursos para sua pasta *quando até mesmo o próprio BID reconhece que os gastos em educação “estão em níveis inaceitavelmente baixos”* (BID, 1.26.c In: HADDAD, 1998, p. 46).

No contexto das reformas do Estado, as reformas educacionais apoiadas pelos organismos multilaterais podem ser caracterizadas, conforme Haddad (1998), em 4 pontos: a) ênfase dos gastos direcionados para o ensino fundamental, menosprezando a educação infantil e de jovens e adultos, o ensino médio e superior; b) descentralização que delega aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental; c)

privatização pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; d) desregulamentação, através do ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições aos objetivos dos organismos internacionais, o que, contraditoriamente, libera o governo federal do financiamento das políticas educacionais, mas define que este governo manterá o controle sobre o sistema educacional, principalmente através dos PCN e do SAEB.

O Documento do Banco Mundial (12/06/97) relaciona os baixos índices de escolarização como determinantes para os altos índices de pobreza. Embora vejamos esta afirmação como simplista, quando a mesma é descolada dos condicionantes históricos, econômicos e sociais que tornam funcionais essas pobreza e ignorância dentro do modelo de capitalismo adotado no Brasil, é interessante mostrar o que o referido Documento confirma. *Adultos atingiram apenas 3,9 anos de escolaridade e o analfabetismo continua com a elevada taxa de 17% entre homens e mulheres. Apesar de um aumento da taxa de matrícula para a população em idade de 1º grau de 67,1% para 96,2% durante os últimos 25 anos, baixos índices de aprendizagem, altas taxas de repetência e alta evasão da escola primária produzem um índice muito baixo de conclusão dos estudos* (VIANNA JR. *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil*, 1998, p. 103).

Além de denunciar o reducionismo economicista, que caracteriza a educação apenas como uma relação custo/retorno, Coraggio (1997; 1998) desvela o sentido oculto das propostas do Banco Mundial quando mostra que este sabe o que é necessário fazer e aconselha as ações necessárias para ampliar os níveis de escolaridade e qualificar a formação escolar. Então, qual a autonomia que deixa para os Estados no que concerne à decisão sobre qual política adotar? Isso de um lado. De outro, se adota como critério fundamental para a avaliação da política educacional a relação custo/benefício, procurando diminuir a gratuidade e transferir ao mercado a função de oferecer/cobrar pelos serviços educacionais, qual a coerência de suas preocupações com relação à pobreza e aos baixos índices de escolaridade, enunciados anteriormente?

O sistema produtivo, a partir da adoção de novas tecnologias, da desestruturação simultânea do incipiente parque industrial e da escassa

regulamentação do trabalho, nos países latino-americanos, poderá empregar no sistema formal aproximadamente 40 milhões de jovens dos 200 milhões que as estatísticas projetam para o início do século XXI, nesses países. Por que, numa lógica baseada na relação custo/benefício, gastar com a formação dos 160 milhões de jovens restantes, que, efetivamente, permanecerão desempregados, sub-empregados ou trabalhando na informalidade? Dar-mo-nos conta disso e perguntarmos se todos esses jovens aceitarão pacificamente tais condições são questões que nos desafiam enquanto formadores de educadores, pensando a educação básica brasileira para o século XXI.

É possível pintar um panorama educacional com outras cores? Algumas conclusões...

Este panorama que tentei traçar aqui tem sua base em análises pintadas em cores bastante realistas no *Retrato da Escola*, tal como professores de 17 estados da federação elaboraram, enquanto dossiê para levar ao MEC por ocasião da Marcha Nacional que, em 1999, foi a Brasília reivindicar mais verbas para a educação (CONSTANT, 1999, p. 24-25). O fato de as questões educacionais estarem sendo discutidas em uma perspectiva crítica por jornais e revistas estaduais e nacionais, deixando de ser tema restrito aos pesquisadores educacionais, dá-nos a medida da importância dessas questões para o país.

De um ângulo propositivo, Garcia (1996) analisa os impasses e possibilidades para a educação na passagem para o século XXI, apontando, inicialmente, para a intensificação das condições de miséria no atual estágio do capitalismo, em que se combinam o desemprego, o sub-emprego, a precarização das relações de trabalho com o enfraquecimento das organizações sindicais e a perda de direitos historicamente conquistados com a destruição do Estado social. No Brasil, essas condições são agravadas porque os trabalhadores nunca chegaram a ter um autêntico estado do bem-estar e os poucos direitos fixados constitucionalmente são anulados por emendas constitucionais e medidas provisórias. Situada a escola neste contexto, aquela autora levanta uma série de questões que apontam para a continuidade do

processo educacional que se divide em formação de governantes e formação de subalternos. Atualmente, o problema da evasão, segundo a autora, não se estaria referindo apenas à *expulsão das classes populares da escola, temos o fato novo da evasão de professores e professoras* (GARCIA, 1996, p. 46).

Como se espera que alguém - o professor ou a professora - encarregado de iniciar crianças e jovens nos processos de produção de conhecimento e ciência, possa fazê-lo em condições de trabalho e com salários aviltantes, perdendo, inclusive, o reconhecimento social pelo trabalho que realiza? Culpadas são as professoras, segundo os nossos governantes, pela reprovação em massa, porque despreparadas, desinteressadas e descomprometidas com suas tarefas educativas. *Para os governantes neoliberais, a professora primária, treinada à distância, precisa apenas aprender a utilizar os pacotes pedagógicos que todas as escolas do Brasil receberão em breve* (GARCIA, 1996, p. 47). Para esta autora, se depender dos governantes, a qualidade da escola das camadas subalternas, as condições de trabalho e os salários dos professores continuarão os mesmos para que se mantenham as mesmas condições de produção da exclusão e da alienação daquelas camadas. Uma mudança neste panorama da educação brasileira passa pelo conhecimento de que *muitos brasileiros lutaram para que este país se tornasse uma democracia, pagando freqüentemente com a própria vida, se elas aprenderem que os escravos se insurgiram contra a escravidão, que os indígenas não são indolentes mas sempre se recusaram a se deixar escravizar pelo trabalho, que as classes subalternas se organizavam em levantes de todo o tipo e em todas as regiões do país, que muitas mulheres lutaram para terem os seus direitos reconhecidos, enfim, que a nossa história é uma história de resistência e não de acomodação...* (GARCIA, 1996, p. 48).

A escola pública, leiga, gratuita, para todos, é uma bandeira que a burguesia, em luta contra o clero e a nobreza, empunhou nos processos revolucionários que derrubaram o *Ancien Régime*. Retirar o controle ideológico da Igreja e consolidar a unificação do Estado através do ensino da língua nacional respaldavam seu discurso (LOPES, 1981).

A consolidação do modo de produção capitalista e da burguesia como classe vai produzir novos discursos que propõem uma escola para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos da burguesia. Porém, como agora, as contradições existentes nas práticas que dão conteúdo aos discursos marcam a bandeira da escola pública, leiga e gratuita, antes defendida pela burguesia. Acreditando-se incluídos nessa bandeira de uma escola para todos, os trabalhadores dela se apropriam (RIBEIRO, 1997). É nesse contexto, o do golpe de Napoleão Bonaparte, que podemos compreender o discurso, parte do qual coloquei na epígrafe, em defesa da *instrução gratuita e obrigatória para todos*, colocado na boca de Enjolras, por um escritor francês, Victor Hugo, identificado com idéias socialistas. Só que a educação pública, leiga e gratuita para todos, pela qual os trabalhadores lutam hoje, não corresponde ao modelo que separa o trabalho e a escola, a atividade manual e a atividade intelectual, a produção e a reprodução do conhecimento, a razão e o sentimento. Os trabalhadores não querem apenas *Luz!* Querem ser autores/produtores de arte, ciência, conhecimento, ação e educação; querem liberdade e poesia, democracia e solidariedade. Mas, refletir sobre essa proposta ainda em construção é uma tarefa coletiva que demandaria um outro texto para esboçá-la.

Repetia incansavelmente Paulo Freire sobre a necessidade de aprender a ler a realidade. E essa apreensão - tornada leitura de mundo - é uma construção teórico-prática que passa indubitavelmente pela escola, pelos seus processos de socialização e de produção/reprodução de conhecimentos, processos esses de humanização que vinculam dialeticamente professores e alunos. O panorama que mostrei é assustador, mas a realidade social é uma unidade contraditória que se move pela pressão daqueles que a constituem. Portanto, admite a mudança; pode-se dizer mesmo que a mudança está implícita na sua própria natureza de ser social. Assim, precisamos e podemos construir *práxis* que permitam vislumbrar, para o século XXI, um panorama de educação básica brasileira pintado com outras cores, as da solidariedade, as da cooperação, as da alegria, as da escola pública - da educação infantil à educação superior - de qualidade que seja efetivamente democrática. Mãos à obra!

Notas

1. “Entendemos sobre a igualdade; pois se a liberdade é o cume, a igualdade é a base (...). A igualdade tem um órgão: a instrução gratuita e obrigatória. O direito ao alfabeto, é por aqui (ou por esse direito) que é preciso começar. A escola primária imposta a todos, a escola secundária ofertada a todos; é aquela a lei (ou eis aqui a lei). Da escola identifica-se o caminho (o destino) para a sociedade igual (igualitária). Sim, o ensino! Luz! Luz! Tudo vem da luz e para aí retorna” (Discurso de Enjolras sobre a barricada, extraído de *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, escrito em 1862, no exílio, ao qual foi condenado por Napoleão após o golpe de 1851).

2. Os limites do texto me impedem de abordar questões relacionadas ao ensino superior.

3. Diz-se dos países que lideram o que, após a derrocada do “socialismo real”, impôs-se como uma nova “ordem mundial”, constituída pelos Estados Unidos, Alemanha e Japão.

4. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

5. Cunha (2000), ao analisar a reforma do ensino técnico de nível médio, através da LDBEN 9.394/96 e do Decreto-Lei 2.208/97, que separa o Ensino Médio e a Educação Profissional, destaca a intervenção dos organismos multilaterais (BIRD e BID), através de seus consultores, na elaboração da legislação educacional brasileira do Governo Fernando Henrique Cardoso.

6. Também Poulantzas (1980, p. 36) afirma que o consenso entre o Estado e as massas pressupõe um substrato material. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas.

7. Programa de Aceleração de Aprendizagem, criado pelo MEC em 1997.

8. Ver, na mesma reportagem, os índices da “População na Escola”, no ensino fundamental e médio, por regiões, tendo como fonte os dados coletados pelo Censo Escolar realizado pelo INEP em 1999 (Op. Cit., p. 48).

9. Quero enfatizar que, neste texto, estou trabalhando com o conceito de exclusão na e da escola, construído por Alceu Ferraro, em seus estudos diagnósticos sobre a situação da escola básica, porque me parece que dá conta de explicar os processos de evasão, repetência e não-acesso à escola. Faço esta ressalva porque tenho questionado os limites do conceito exclusão para a apreensão da unidade, da contradição, do movimento e da possibilidade de mudança quantitativa/qualitativa do fenômeno social e educativo (RIBEIRO, 1999b).

10. Esse problema - o da nucleação das escolas rurais - em que são desativadas escolas rurais multisseriadas e seus alunos transferidos para escolas-pólo, nas sedes dos municípios, tem gerado evasão e conflitos entre estado e municípios sobre a quem cabe o financiamento escolar. Ele também está ocorrendo no Rio Grande do Sul e alguns de seus aspectos aparecem em artigo resultante de pesquisa (RIBEIRO, 2001), mas não tratarei dele neste texto.

11. Ver mais sobre o assunto em Biondi (1999, p. 96 - 97), em que o autor adverte que a Interpretação oficial dos números do censo escolar comete imprecisões para sustentar o otimismo do MEC; em Biondi (2000, p. 70 - 71), em que o jornalista desvela que apesar dos auto-elogios do MEC, constata-se na prática que o combate à repetência e ao atraso está ocorrendo por vias não muito recomendáveis.

12. O governo do Rio Grande do Sul aprovou reajuste de salários (25% parcelados) para os professores estaduais, organizados no CPRGS/Sindicato, que, até o início de julho, estavam com o salário-base, para 20 h/a e nível superior, em R\$ 285,00, como mostra a reportagem "Começa a disputa por salário de R\$ 285", de *Zero Hora*, Porto Alegre, quarta-feira, 04/07/2001, p. 4.

13. BIONDI (1999, p. 84 - 85) também discute as (in)certezas do MEC, acerca do Exame Nacional do Ensino Médio que deixa muitas incertezas sobre os objetivos da política educacional do governo.

14. Uma oportunidade para multiplicar ou dar continuidade às "faculdades de beira de estrada" (NOSELLA, 1998) ou associadas ao turismo (ensinotur), conforme foram amplamente denunciadas pela Revista *Isto É* e pelo jornal *Folha de São Paulo*, no período de maio a julho de 2001. Ver, sobre o assunto, as reportagens "MEC acelera fechamento de cursos", em *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 30, quarta-

feira, 04/07/2001; e “Arrumando a casa”, na revista *Isto É*, nº.1658, Educação e Cidadania, de 11/07/2001, p. 49.

15. A revista *Educação* (São Paulo: Segmento, n.232, de agosto de 2000, p. 41-50) traz uma reportagem de capa *As Flores do Jardim de Infância*, em que é analisada a educação infantil. A reportagem mostra, com dados, tanto o abandono da educação infantil quanto que o não-acesso a esse nível educacional reflete as desigualdades sócio-econômicas do país. Dois destaques dessa reportagem chamam a atenção: no ano passado, o MEC não investiu **nenhum centavo** dos recursos previstos no orçamento para a educação infantil; Banco Mundial e UNICEF mostram que o Brasil é um dos países que **menos** direciona os recursos em educação para a população **mais carente** (p. 45).

16. Ver, sobre o assunto, a entrevista, de página inteira, do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre/RS, domingo, 24/06/2001, p. 06, com o título “Quero ser o presidente da Educação”, em que o Ministro Paulo Renato Souza afirma que “uma eventual candidatura minha à Presidência da República só tem sentido se a educação for muito bem (...) As pesquisas têm destacado que a educação é a melhor área do governo. Mas acho que falta uma associação com a minha liderança nesse processo”.

17. De Tommasi, Warde e Haddad (1998) também analisam as políticas educacionais traçadas pelo Banco Mundial para o Brasil.

18. A falta de recursos para a educação básica, ou o deslocamento para a comunidade, do compromisso do Estado com recursos para a manutenção da infra-estrutura das escolas públicas, faz com que essas escolas tenham de resolver sozinhas problemas de segurança, também decorrentes, em grande parte, do modelo neoliberal de Estado, colocando-se contra a comunidade dos pais e alunos das camadas populares. Ver, sobre o assunto, a matéria “Escola pública cobra ‘pedágio’ de aluno”, de Gabriela Athias (23/06/2001, p. C4).

Referências

ABDALA, Isabela. Nota vermelha. *Isto É*, São Paulo: Ed. Três, nº 1627, p. 48-49, 06/12/2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09 - 23, 1995.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ATHIAS, Gabriela. Escola pública cobra 'pedágio' de aluno. *Folha de São Paulo*. Cotidiano. São Paulo. p. C4, sábado, 23/06/01.

BANCO MUNDIAL, Documento do. In: VÁRIOS AUTORES. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, p. 87 - 148, 1998.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: DIFEL, 1985.

BIONDI, Aloysio. Como é mesmo, ministro? Pensata. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.223, p. 96-97, nov. 1999.

_____. As (in)certezas do MEC. Pensata. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.221, p. 84-85, set., 1999.

_____. Aparência e realidade. Pensata. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.228, p. 70-71, abr. 2000.

BORON, Atilio. Os "novos Leviatãs" e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). *Pós-neoliberalismo II*. Petrópolis: Vozes, p. 07-67, 1999.

BOSI, Alfredo. Uma grande falta de educação. In: *Praga*. Estudos Marxistas. São Paulo: Hucitec, p. 15-22, 1998.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSTANT, Everton. Parou por que? Política. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.223, p. 24-25, nov. 1999.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. *La Educación segun el Banco Mundial*. Madrid: Miño y Dávila, 1997.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 75 - 124, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na virada do século. In: *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, p. 213 - 260, 2000.

DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. São Paulo: Ed. Associados, 1999.

DE TOMMAZI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes no Brasil. In: *Textos do Brasil*. n.7. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2000.

_____. Da universalização do acesso à escola no Brasil. In: *Relatório Final CNPq*. Pelotas/RS, p. 03-23, abr. 2001. Documento Inédito, 57 p.

GARCIA, Regina Leite. A educação na virada do século. *Proposta - FASE*, Rio de Janeiro, n.68, p. 43 - 48, mar. 1996.

GASPARI, Elio. O desastre do SAEB pede fabricantes de arcas. *Folha de São Paulo*, p. A17, domingo, 26/11/2000.

GIL, Patrícia. Muito além dos índices oficiais. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.24, p. 48-56, mai. 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: Vários Autores. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*, Brasília: Rede Brasil, p. 41-52, 1998.

HOLLANDA, Eduardo. Imagine... Educação e cidadania. *Isto É*, São Paulo: Ed. Três, n.1644, p. 44-45, abr. 2001.

IAHNKE, Carmen Júlia. Da ETFPel ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação) Pelotas/RS: MDS/UCPel, 1999. 160 p.

IOPES, Eliane Marta T. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

MORAES, Carmen Sylvia V. A Reforma do ensino médio e a educação profissional. *Trabalho & Educação - FAE/NETE/UFMG*, Belo Horizonte, p. 107-117, jan./jul. 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, p. 11 - 28, 1999.

NASCIMENTO, Gilberto. Ensino reprovado. Brasil real. *Isto É*, São Paulo: Ed. Três, n.1597, p. 54-56, mai. 2000a.

... O fracasso em debate. Brasil real. *Isto É*, São Paulo: Ed. Três, n. 1598, p. 116, mai. 2000b.

... Bico de mestre. Escola Pública. *Isto É*, São Paulo, nº 1601, p. 55 - 58, jul., 2000c.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, p. 133 - 152, 2000.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 166-188, 1998.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder e o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAINHO, João Marcos. Coisa de louco. *Educação*, Segmento, São Paulo, n.238, p. 32-40, fev. 2001a.

_____. No papel. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.239, p. 34-35, mar. 2001b.

_____. Pertinência social. Entrevista. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.240, p. 07-10, abr. 2001c.

RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. *Educação e realidade - FACED/UFRGS*, Porto Alegre, n.25, p. 179-202, jul/dez.. 2000.

_____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. 2001. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, São Paulo, n.17, jul./ago./set. 2001.

_____. A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. *Educação em Revista - FAE/UFMG*, Belo-Horizonte, n.29, p. 15-30, 1999a.

_____. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa - FAE/USP*, São Paulo, v.25, n.1, p. 35 - 50, jan./jul. 1999b.

_____. Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados. *Cadernos de Educação* - FAE/UFPEL, Pelotas-RS, n° 9, p. 155-184, jul./dez. 1997.

RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu Ravanello; VERONEZ, Luis Fernando. Trabalho, Educação, Lazer: Horizontes de cidadania possível. *Sociedade em Debate* - EDUCAT, Pelotas-RS, v.7. n.2, p. 99-135, ago. 2001.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron-Books, 1995.

ROSANVALLON, Pierre. *La crise de l'état providence*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

_____. *La nouvelle question sociale: repenser l'état providence*. Paris: Éditions du Seuil, 1995.

SALAMA, Pierre. *Pobreza e exploração do trabalho na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. Aceleração espanta repetência. Opinião. *Educação*, São Paulo: Segmento, n.98, p. 114, nov. 1999.

_____. Maior igualdade na educação. In: *Textos do Brasil*. n° 7. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, p. 09 - 11, 2000.

VIANNA JR., Aurélio (org.) Autores. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil - Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998.

ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? *Revista Brasileira de Educação* - ANPED, São Paulo, n° 12, p. 74-83, set./dez. 1999.