



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ODETE APARECIDA ALVES ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL:
A PERSPECTIVA DE FLORESTAN FERNANDES
E A VISÃO NEOLIBERAL NOS ANOS 90**

Londrina
2006

ODETE APARECIDA ALVES ARAUJO

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL:
A PERSPECTIVA DE FLORESTAN FERNANDES
E A VISÃO NEOLIBERAL NOS ANOS 90**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Nível Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Baltar

Londrina
2006

ODETE APARECIDA ALVES ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL:
A PERSPECTIVA DE FLORESTAN FERNANDES
E A VISÃO NEOLIBERAL NOS ANOS 90**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.. Dr. Ronaldo Baltar

Prof^a. Dr^a. Maria José de Rezende

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Clivatti Capelo

Londrina, 28 de março de 2006.

DEDICATÓRIA

À todos os brasileiros que acreditam na educação como um direito e um instrumento de transformação da realidade social. Em especial à memória de pessoas que lutaram pela conquista da cidadania sem abandonar seus princípios éticos e morais, deixando para a posteridade um exemplo de coerência entre o discurso e a prática.

À Aparecido e Guilherme Alves, duas “breves e valiosas passagens pela nossa vida”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Elvira, símbolos da fortaleza e da dignidade do povo brasileiro; à minha família, Nilo, Douglas e Gabriel, pelo carinho, apoio e compreensão em todos os momentos; aos irmãos e amigos que incentivaram essa conquista: Elisabete, Edson, Alcíbel.

Aos professores do Programa de Mestrado em Ciências Sociais, principalmente ao Prof. Dr. Ronaldo Baltar, pela orientação deste trabalho.

Em especial ao “Mestre dos mestres”, que nos concede dons para lutar por um mundo mais justo e humano.



“A sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura” (1989, p. 24).

Florestan Fernandes

ARAÚJO, Odete Aparecida Alves. **Educação e democracia no Brasil: a perspectiva de Florestan Fernandes e a visão neoliberal nos anos 90.** 2006. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

RESUMO

Este trabalho procura estabelecer uma discussão acerca da problemática educacional brasileira tendo como referência o pensamento de Florestan Fernandes. Sua concepção de educação como formadora do espírito democrático e do crescimento intelectual foi uma proposta que estimulou os debates sobre as políticas educacionais na década de 60, porém ainda hoje permanece como uma reivindicação dos setores sociais comprometidos com o ensino público no Brasil. De acordo com essa perspectiva, o sistema de ensino brasileiro, apesar de alguns avanços, não conseguiu suprir as necessidades educacionais das classes trabalhadoras no sentido de oferecer uma formação de qualidade e acessível em todos os níveis. Florestan Fernandes chamava a atenção para o fato de que a realização da sociedade livre e igualitária seria possível a partir da democratização da escola pública e da apropriação do conhecimento por todos os indivíduos, indiscriminadamente. Ao ampliar o horizonte cultural das pessoas a educação estaria contribuindo para que os indivíduos se adaptassem às inovações e às tendências de desenvolvimento econômico e avanço social, possibilitando a formação da personalidade democrática. Confrontando essa concepção com as políticas educacionais do Brasil nos anos 90, percebemos que embora os discursos acerca da educação ressaltem a sua importância diante do espírito de cidadania e do progresso social, os programas direcionados à esse setor estão dirigidos à sua dimensão econômica. São medidas aplicadas no sentido de fornecer capital humano qualificado para suprir as demandas do avanço do capitalismo nos países em desenvolvimento. Patrocinados pelas agências internacionais de financiamento, os projetos para o ensino assumem um papel imprescindível para que as economias subdesenvolvidas se integrem ao mercado mundial. Segundo Fernandes essa não é apenas uma forma de reforçar os mecanismos da dependência externa, mas também uma forma de reajustar essa dependência aos controles externos e à presença direta, intensa e ativa dos agentes de modernização. Conforme pesquisas sobre o ensino brasileiro, as mudanças em torno da educação favoreceram o crescimento dos índices de escolaridade e o aumento do número de matrículas. Porém os dados referentes à taxa de analfabetismo funcional e ao nível qualitativo do ensino evidenciam que essas políticas continuam distantes das reais necessidades da classe trabalhadora e dos ideais democráticos de uma nação.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Capitalismo. Modernização.

ARAÚJO, Odete Aparecida Alves. **Education and democracy in Brazil: the perspective of Florestan Fernandes and the neoliberal vision of the nineties.** 2006. 172 f. Dissertation (Master in Social Sciences) Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to discuss the problems of education in Brazil using as reference the work of Florestan Fernandes. Fernandes' conception of education as a shaping force of democratic spirit and intellectual growth had a role in stimulating debates about educational policies in the sixties. Nevertheless, it lingers as a claim to this day in the social sectors which are related with public education in Brazil. According to that perspective, the Brazilian educational system, despite some progress, has not managed to supply the educational needs of the working classes, that is, public educational services have not been satisfactory in their quality nor in their general accessibility. Florestan Fernandes underscored the fact that achieving a free equalitarian society would be possible if it started from the democratisation of public schools and from the appropriation of knowledge by all individuals, indiscriminately. As it widened people's cultural horizons education would be contributing for individuals to adapt to innovations and the tendencies of economic development and social progress making the formation of democratic personality possible. Confronting such a conception with Brazilian educational policies of the nineties, we notice that despite the fact that discourses about educational policy stress its importance for citizenship and social progress, the programs directed at that sector are aimed at its economical aspect. Measures are applied in order to supply qualified human resources to supply the demands of the advancement of capitalism in developing countries. Sponsored by international financing agencies the projects for education take on an indispensable role for underdeveloped economies to integrate into world markets. According to Fernandes, that is not only a way of enforcing mechanisms of external dependency, but also a way of readjust that dependency to external control and to the direct, massive and active presence of agents of modernisation. According to research about education in Brazil, the changes have favoured figures pertaining to level of schooling and numbers of registration. However numbers that pertain to functional illiteracy and to the quality of education give evidence that those policies are still far from the true necessities of the working class and from the democratic ideals for a nation.

Keywords: Education. Democracy. Capitalism. Modernisation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Evolução da Matrícula do Ensino Fundamental Brasil – 1970-1998.....	85
Tabela 2	– Ensino Fundamental – Taxa de escolarização bruta e líquida – Brasil – 1970-1998	85
Tabela 3	– Matrícula no Ensino Fundamental por faixa etária – Brasil e regiões – 1998	86
Tabela 4	– Pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais – Números absolutos e distribuição percentual – Brasil – 1920-1996.....	88
Tabela 5	– Gasto por Aluno em Instituições Públicas de Ensino Superior – Diversos Países, em US\$. 1994	90
Tabela 6	– Número de matrículas no Ensino Fundamental – Escolas Públicas – 1996-2004	94
Tabela 7	– Estabelecimentos de Ensino Fundamental Públicos – 1997-2003	95
Tabela 8	– Estabelecimentos de Ensino Fundamental Particulares – 1997-2003	95
Tabela 9	– Pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução ou com menos de 1 ano 1996-1999	98
Tabela 10	– Pessoas de 15 anos ou mais sem alfabetização 1991 e 2001.....	99
Tabela 11	– Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade ...	99
Tabela 12	– Número de Matrículas no ensino público – Brasil – 1996-2004.....	102
Tabela 13	– Percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa – 3ª série do ensino médio – Saeb 2001 – Brasil e regiões	103
Tabela 14	– Resultados Enem 2003	105
Tabela 15	– Enem 2003: médias das notas de redação e da parte objetiva, segundo o tipo de instituição	105
Tabela 16	– Estabelecimentos de Ensino Superior – Públicos e Privados	106
Tabela 17	– Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1980-1998 ..	106

LISTA DE SIGLAS

AID – Agência Internacional de Desenvolvimento
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFI – Corporação Financeira Internacional
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNT – Central Nacional dos Trabalhadores
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED – Congresso Nacional de Educação
CPB – Confederação dos Professores do Brasil
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputadas sobre Investimentos
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IFIs – Instituições Financeiras Internacionais
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OECD – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG's – Organizações Não Governamentais
PAE – Programas de Ajustes Econômicos
PCB – Partido Comunista do Brasil
PDS – Partido Democrático Social
PEA – População Economicamente Ativa
PLC – Projeto de Lei da Câmara
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINE – Sistema Nacional de Emprego
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FLORESTAN FERNANDES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
2.1 A ORIGEM DO SEU PENSAMENTO EDUCACIONAL	21
2.2 NOVAS PERSPECTIVAS	28
2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	39
3 A EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA	48
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA	48
3.2 A SEGUNDA LDB – 9394/96.....	61
3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 90.....	69
4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	73
4.1 OS INTERESSES DIVERGENTES SOBRE AS PRIORIDADES EDUCACIONAIS	73
4.2 AS POLÍTICAS E AS AVALIAÇÕES OFICIAIS DA DÉCADA DE 90	82
4.3 ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS	93
4.4 QUALIFICAÇÃO INTELECTUAL	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	131
ANEXO A - “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”	132
ANEXO B - Enem 2003: médias das notas da redação e da parte objetiva, segundo algumas variáveis socioeconômicas	134
ANEXO C - Enem 2003: médias das notas da parte objetiva, segundo algumas variáveis socioeconômicas, por tipo de escola freqüentada no ensino médio	135

1 INTRODUÇÃO

A escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade (FERNANDES, 1989, p. 149).

Esta declaração de Florestan Fernandes¹ é clara e objetiva ao definir o seu pensamento a respeito da educação. Em entrevista concedida à C.P.B. Notícias, em julho de 1987, este intelectual reafirmou sua atitude de defensor de um ensino que revolucionasse a condição da classe trabalhadora para que essa deixasse de obter apenas a instrução, mas pudesse compartilhar de todos os benefícios de uma educação que a libertasse das circunstâncias do sistema de classe.

Expressando a sua posição revolucionária, o autor é enfático ao se referir à escola como um meio de livrar o trabalhador da situação de reprodução social através do “desenvolvimento intelectual independente” e lhe favorecer meios para que eles “não se desvencilhem, em sua identidade e em seus papéis sociais, dos objetivos que definem a relação da classe trabalhadora com a transformação da sociedade capitalista” (FERNANDES, 1989, p. 150).

Sua reivindicação visava uma formação que proporcionasse democraticamente o desenvolvimento intelectual de todos os trabalhadores para que esses deixassem de ser apenas uma peça, ou em suas próprias palavras “correias de transmissão de uma máquina operada a distância”. Essa preocupação com um ensino crítico e transformador sempre acompanhou sua vida profissional, e seu legado nos remete a questões ainda presentes na atualidade.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a problemática educacional dos anos 90 utilizando como referência a perspectiva de Florestan Fernandes desenvolvida na década de 60. Partindo de uma proposta que destaca as preocupações desse autor com relação a essa questão, pretende-se confrontar essa visão com os limites impostos pela educação à classe trabalhadora na década de 90. Através dessa discussão, procura-se enriquecer o debate sobre o sistema de ensino brasileiro que tem se mostrado insuficiente para

¹ Florestan Fernandes (1920-1995). Nascido em São Paulo, formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Eleito Deputado Constituinte pelo PT em 1986, e reeleito como Deputado Federal em 1990.

capacitar os indivíduos, de modo que estes estejam preparados para assumir um projeto modernizador para toda a sociedade.

A questão da “modernização”, presente nas obras de Florestan Fernandes se dirigia à renovação do sistema educacional de modo que este se transformasse em fator de inovação cultural, promovendo o desenvolvimento de um espírito democrático na população. É importante salientar que na década de 20, com o início da industrialização a partir do final do século XIX, o país vivia sob um contexto de transição que inspirava um processo de reformas modernizadoras.

A Proclamação da República criou um sentimento de nacionalismo e patriotismo, em que vários setores passaram a se manifestar reivindicando progressos tanto no setor econômico, com a implantação de novas indústrias, como nos setores sociais e culturais. Em 1922, a Semana de Arte Moderna reuniu nomes importantes do meio intelectual para expressar a preocupação desse grupo em relação à modernização do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e a criação da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, em 1934, foram acontecimentos que deram grande destaque às reivindicações no campo cultural e educacional. As discussões daquele período giravam em torno das possibilidades de instauração da democracia, do incentivo à urbanização e do combate ao analfabetismo como um dos problemas que o Brasil enfrentava frente ao progresso (MAZZA, 1997).

Todas as circunstâncias que orientavam o debate sobre a modernidade e principalmente aquelas que se referiam à problemática do ensino serviram de base para o estudo e o aprofundamento do pensamento de Florestan Fernandes em torno dessa questão. Sua visão, assim como a de vários intelectuais que atuavam nas instituições daquele período, se destacava por se opor à visão de modernização restrita aos interesses econômicos e defendida pelas elites dominantes que procuravam manter os privilégios da sociedade escravocrata e senhorial.

A proposta desse autor referia-se a um contexto amplo de mudanças que favoreceria o desenvolvimento da economia, da política e da cultura, promovendo um verdadeiro avanço no sentido de uma nação democrática. As inovações, segundo ele, deveriam envolver todas as esferas da sociedade se refletindo principalmente na conscientização política, na extensão dos direitos sociais, na democratização dos bens culturais e em uma série de elementos que se desdobrariam num processo de justiça e igualdade. Fernandes entendia que para se atingir um Estado democrático seria necessário

investir no crescimento do espírito de cidadania entre a população, o que, segundo ele, exigia uma educação direcionada ao “fator social construtivo”.

Na situação brasileira, na qual procuramos combater, penosamente, os efeitos do subdesenvolvimento econômico, social e cultural, temos forçosamente que pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor do seu próprio destino histórico (FERNANDES, 1966, p. xxi).

Diante dessa concepção, pretende-se destacar quais as características das políticas educacionais dos anos 90 que evidenciam uma rejeição das propostas de Florestan Fernandes em torno da valorização da escola pública como instrumento de formação integral, ou seja, uma educação que alie progresso econômico, cultural, social e político. Ainda em relação às políticas atuais para o ensino, que enfatizam a necessidade de educar para o desenvolvimento econômico capacitando mão-de-obra qualificada e trabalhadores com habilidades polivalentes, é possível identificar a concretização de tais oportunidades a todos os indivíduos?

Os desafios impostos à educação brasileira são conseqüências de políticas que no decorrer da história estiveram sempre direcionadas à “modernização conservadora”, ou seja, um processo de mudança que conciliava as necessidades do capital externo e os interesses das elites dirigentes do país (FERNANDES, 1987).

Os estudos de Florestan Fernandes ao longo de sua vida acadêmica tratam de diversos assuntos que trazem como principal foco o desenvolvimento do capitalismo e as peculiaridades desse sistema nos países subdesenvolvidos. Dentre as questões abordadas a educação sempre ocupou um lugar de destaque, se constituindo para ele um elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática.

Fundamentado nessa concepção, Fernandes dedicou grande parte de sua carreira à pesquisa e à militância em favor da melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro. Promoveu grandes discussões sobre este tema que se transformaram em vários artigos que compõem a obra “Educação e Sociedade no Brasil, 1966”. Seu empenho estimulou as reivindicações de boa parte dos educadores e intelectuais brasileiros, o que fez desse autor uma referência essencial para a compreensão dos dilemas educacionais e confirmou o seu nome como um dos mais importantes representantes das Ciências Sociais no Brasil.

É importante ressaltar que, apesar da questão educacional estar presente em diversas obras desse autor, a sua perspectiva não possuía uma direção linear. Tal característica se deve ao fato de que este autor não se utilizava apenas de uma fonte teórica para orientar a análise de uma determinada realidade, seus trabalhos são fundamentados em diversas correntes de pensamento, em que ele considerava as especificidades do objeto e do contexto pesquisado. Percebe-se também que ao longo dessa trajetória houve um amadurecimento de suas perspectivas ou uma certa autonomia em relação às suas interpretações, que se refletiram na sua produção intelectual. Como afirmou Débora Mazza “não estamos com isto apagando a originalidade do pensar sociológico de Florestan Fernandes, mas apenas sugerindo que suas sínteses criadoras faziam parte de um momento histórico peculiar.” (MAZZA, 1997, p. 138).

A participação ativa de Florestan Fernandes em dois momentos de grande significado para o sistema de ensino brasileiro foi essencial para enriquecer a sua teoria em relação a tais questões. Em 1948 participou da elaboração do primeiro projeto de lei que serviria de base para a LDB, apoiando a comissão de educadores. Durante a tramitação da lei na Câmara e no Senado Federal, foi porta-voz da postura dos licenciados e intelectuais em relação aos objetivos e desafios da educação nacional e após a sua promulgação expressou os sentimentos e ressentimentos dos membros da Campanha de Defesa da Escola Pública. No segundo momento, quando já havia sido eleito deputado federal pelo Estado de São Paulo, participou da Comissão de Educação e Cultura na Assembléia Legislativa, na qual seria elaborada a nova Carta Magna do Brasil e com ela as bases da nova legislação educacional. A segunda LDB seria mais uma oportunidade para transformar o ensino público brasileiro em um elemento fundamental e decisivo para promover e sustentar um verdadeiro Estado democrático no país.

Neste período, Florestan Fernandes atuou não somente através da instituição acadêmica representando a opinião dos intelectuais e prestando auxílio às conferências e movimentos em prol da escola pública, mas esteve presente também na instância política, como membro constituinte. Sua história de constante representatividade e luta pela construção de uma sociedade de fato democrática e livre, justifica a importância do resgate desse autor que levantou questões ainda hoje pertinentes a essa discussão. Dessa forma, a escolha dos seus pressupostos é fundamental para a sustentação das idéias aqui expressas.

Como integrante da Campanha de Defesa da Escola Pública na década de 60, o sociólogo enfatizava a necessidade de investir na educação e concentrar esforços na formação cultural e histórica dos alunos. Lembrava a importância da conscientização da

situação educacional brasileira partindo de uma postura diferente das concepções tradicionais dominantes, afirmando que era necessário criar as condições psico-sociais e sócio-culturais para a construção de novos tipos de escolas que respondessem aos problemas práticos sob os quais a sociedade se defrontava e aumentassem o poder de controle racional sobre as forças da natureza, da sociedade e da cultura (FERNANDES, 1966).

Embora algumas pesquisas mostrem a evolução do sistema educacional nos anos 90, é preciso reconhecer que alguns aspectos continuam defasados, como a formação da personalidade crítica dos jovens. A simples alfabetização ou preparação para o mercado de trabalho não é suficiente para que o indivíduo se aproprie dos bens culturais essenciais para o exercício da cidadania e da ética, capazes de elevar o desenvolvimento não só do setor econômico como também do setor cultural e social. “...não basta alfabetizá-lo, para que êle adquira nova mentalidade e se converta em agente econômico eficaz, em agente político responsável ou em agente social construtivo” (FERNANDES, 1966, p. 455).

As propostas de Florestan Fernandes expressas durante a tramitação da primeira LDB são retomadas na década de 1990 confirmando as suas perspectivas de que a LDB sancionada em 1961 não atendeu as reais necessidades do ensino, ou seja, a efetiva democratização do ensino público e gratuito em todos os níveis. A teoria desse estudioso aponta a educação como o caminho para o desenvolvimento e a modernização em todos os aspectos da vida social, e principalmente para a conscientização sobre os valores de justiça e liberdade, fundamentais para edificar e sustentar a sociedade democrática.

Desse modo, este trabalho levanta a seguinte hipótese: as preocupações de Florestan Fernandes acerca da educação brasileira, expressas na década de 60, são reafirmadas na atualidade devido às medidas educacionais da década de 90 que sustentam um compromisso com os objetivos neoliberais, entre eles a educação voltada para a hegemonia desse sistema e a capacitação de mão-de-obra para o capital.

As precariedades da escola pública nos períodos de 1960 e de 1990, tanto nos recursos materiais como nos recursos humanos, são problemas decorrentes de uma política comprometida com os ideais capitalistas. O compromisso com as agências internacionais pode favorecer alguns setores da educação, como por exemplo, a expansão de oferta do ensino fundamental, no entanto, o aspecto qualitativo do ensino permaneceu insuficiente, visto que as políticas educacionais propõem maior acesso da população com menos recursos financeiros, o que aumenta a demanda sem possibilitar a melhoria da estrutura de atendimento das escolas.

Além da persistência de problemas históricos na rede pública escolar, a década de 90 apresenta novos desafios decorrentes da difusão de políticas que trazem como prioridade a liberdade de ação do capital em todos os setores da vida social, inclusive na educação. O neoliberalismo cria estratégias para interferir no processo educacional com o objetivo de propagar a competitividade e a individualidade no meio escolar e divulgar idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (GENTILI, 1995). Dessa forma, um ensino voltado para a democracia fica comprometido, já que esses ideais são contrários à noção de justiça e igualdade social.

Sem perder de vista as transformações que ocorreram na economia, na política e na cultura desde os anos 60 e os novos elementos que fazem parte dos programas educacionais da atualidade, lembramos que há mais de três décadas de um dos maiores movimentos no Brasil pela democratização da escola pública, continuamos insistindo na antiga reivindicação por melhores condições de trabalho na rede escolar e por um ensino de qualidade (aqui referindo-se a qualidade intelectual/reflexiva do cidadão). As mudanças na educação, tão reivindicadas pela sociedade e tão prometidas pelos governantes não ocorreram de forma estrutural, mas acabaram convertendo-se nos propósitos do sistema econômico vigente.

As reflexões atuais sobre educação no Brasil precisam rever a concepção educacional de Florestan Fernandes, que soube realizar uma análise consistente sobre essa questão e principalmente considerar todos os elementos relevantes para a compreensão da educação e das circunstâncias em que ela se realiza nos países em desenvolvimento. Por se tratar de um intelectual sério e comprometido com os interesses das camadas populares, e principalmente, por exercer de forma consciente o seu papel de cidadão, é que esta discussão tem por pretensão retomar suas obras e explorar seu pensamento.

Este trabalho parte de uma análise histórica, resgatando o contexto sócio-cultural da época em que Florestan Fernandes inicia sua carreira acadêmica. A coleta de dados foi realizada com base em obras do autor, teses, dissertações e entrevistas, destacando a sua trajetória de vida social e profissional. Foram pesquisadas também as circunstâncias políticas, sociais e culturais que incentivaram as discussões sobre as leis educacionais nesse período. Os relatos visam principalmente ao debate sobre as condições de ensino da época, partindo das suas deficiências, das necessidades e reivindicações populares em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A pesquisa bibliográfica se estendeu aos estudos realizados sobre o contexto econômico e político da América Latina como forma de situar a discussão sobre as propostas

implementadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional nos países em desenvolvimento, priorizando o aspecto educacional. Os dados sobre os resultados obtidos com as medidas de reestruturação do ensino foram coletados junto a documentos estatísticos oficiais (IBGE, INEP, MEC, Censo Educacional) utilizando fontes bibliográficas, sites e revistas de pesquisa.

No primeiro capítulo, consta uma sistematização do pensamento deste sociólogo sobre a questão educacional enfocando os elementos que fizeram parte da construção dessa perspectiva. Procura-se mostrar as circunstâncias sociais e políticas que despertaram em Florestan Fernandes o interesse pelo dilema educacional brasileiro, assim como as correntes teóricas e as dinâmicas contextuais que orientaram o desenvolvimento da sua concepção em relação à educação democrática e à educação para a democracia.

Suas propostas tinham em vista a possibilidade da instauração de um Estado democrático, pois segundo ele, o conhecimento seria um requisito imprescindível para que o indivíduo assumisse seu papel social. Fernandes reconheceu que desde o período colonial ocorreram avanços significativos no setor educacional, mas ainda insuficientes para sustentar um efetivo processo de democratização.

As análises de Florestan Fernandes, expressas na obra “Educação e Sociedade no Brasil”, foram feitas através de dados recolhidos pelo Anuário Estatístico Brasileiro durante as décadas de 50 e 60. Os resultados indicavam que o nosso sistema escolar não atendia suficientemente a população mais pobre, dificultando o acesso desta aos elementos fundamentais para o alargamento do horizonte cultural e a conseqüente formação da consciência crítica. Tratava-se de uma educação elitista, que possuía valor de prestígio social por estar mais acessível aos filhos das classes mais ricas (FERNANDES, 1966). Estas pesquisas demonstravam que a educação no Brasil funcionava mais como um meio de reproduzir a situação de desigualdade e dependência cultural, ao invés de ser elemento transformador da realidade social. Ainda consta nesse capítulo uma explanação sobre os desdobramentos históricos que possibilitaram uma radicalização da posição militante do autor, tendo como base o contexto político da época e as análises realizadas por diversos intelectuais a respeito do amadurecimento da perspectiva teórica de Florestan Fernandes.

A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi matéria de grandes debates naquele período e Florestan Fernandes publicou vários artigos a respeito da nova lei que iria decidir os rumos do ensino no Brasil. Nesta ocasião, descreveu os caminhos percorridos pelo projeto de lei formulado por um grupo de educadores, mas que encontrou muitos obstáculos devido à divergência de interesses existentes em torno da nova

legislação e acompanhou os movimentos em favor da escola pública, registrando a posição das instituições envolvidas e declarando a sua própria opinião enquanto intelectual e cidadão.

No segundo capítulo, foi realizada uma explanação sobre a concepção de educação modernizadora no contexto globalizado. As políticas de desenvolvimento e combate à pobreza, dirigidas aos países latino-americanos pelas agências internacionais de financiamento destacavam a educação como um elemento essencial de fortalecimento da economia e progresso social. As discussões levantadas durante a formulação da Constituição de 1988 e da segunda Lei de Diretrizes e Bases retomaram as preocupações de Florestan Fernandes e trouxeram novamente à tona os debates em torno da educação pública no Brasil. Mais uma vez este intelectual partiu para a luta participando ainda mais de perto do processo de tramitação, ou seja, dentro da Assembléia Legislativa, na Comissão de Educação e Cultura.

A partir do governo Collor, as medidas propostas para a abertura de mercado e os compromissos com o capital externo fortaleceram os vínculos econômicos do Brasil com as instituições internacionais de financiamento, que passaram a exercer um papel determinante sobre as políticas sociais internas.

De acordo com as propostas externas e os seus desdobramentos no contexto brasileiro, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional finalmente foi sancionada em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que a partir de então, passou a fazer uso de suas atribuições nas políticas educacionais. As medidas adotadas pelo governo FHC tornaram mais evidentes as perspectivas econômicas do papel educacional. Procurou-se priorizar as políticas de racionalização do ensino público, visando otimizar os recursos físicos, materiais e humanos para enxugar as despesas do Estado, fornecer capital humano ao setor produtivo e alcançar resultados pré-estabelecidos pela política monetária internacional.

No terceiro capítulo, foi realizada uma discussão mais aprofundada entre as duas visões a respeito da educação sistemática, de forma a esclarecer os seus pontos divergentes e os seus desdobramentos através da legislação e da implementação das medidas educacionais. O trabalho mostra dados atuais sobre a educação brasileira procurando comparar os objetivos propostos e os resultados obtidos, realizando um debate entre as necessidades educacionais detectadas pelas políticas externas, as propostas empreendidas pelo Plano Nacional de Educação e as deficiências encontradas por Florestan Fernandes desde a década de 1960. Dessa forma procura-se estabelecer um diálogo entre a perspectiva da educação modernizadora e da educação democrática para compreender os rumos que o sistema de ensino brasileiro vem tomando nas últimas décadas.

Os resultados dos últimos projetos educacionais e as conseqüências que estes trouxeram para o ensino público no Brasil deixam claro que a lógica do mercado está presente no sistema, colocando este bem sob as mesmas condições que regulam a procura por qualquer mercadoria no setor privado. De acordo com a retrospectiva histórica deste trabalho, é possível concluir que o ideário capitalista exerceu influência desde a elaboração da primeira LDB, porém de forma sutil. Essa legislação abriu espaço para que no período posterior, a distância entre mercado e educação fosse atenuada, fortalecendo a influência do primeiro sobre o segundo.

2 FLORESTAN FERNANDES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 A ORIGEM DO SEU PENSAMENTO EDUCACIONAL

O aperfeiçoamento do gênero humano ainda é, para nós, menos importante que a vitória sobre os obstáculos educacionais... (FERNANDES, 1966, p. 610).

A preocupação com a educação foi um tema constante nas obras e na vida desse profissional e cidadão. O pensamento de Florestan Fernandes a respeito do ensino foi desenvolvido a partir da observação sistemática do contexto político e social do mundo e principalmente do Brasil, porém não seguindo uma direção linear, mas se fundamentando em teorias e em fatos que favoreciam um amplo diálogo acerca da realidade brasileira.

Este autor interpretou cada momento em suas diferentes circunstâncias e se utilizou das fontes teóricas que mais explicavam as peculiaridades do contexto. De acordo com Octávio Ianni, a obra de Florestan Fernandes apresenta a perspectiva crítica da sociologia, incorporando as diferentes contribuições de cinco fontes principais: da sociologia clássica moderna através de Comte, Durkheim, Le Play, Simiand, Mauss, Gurvitch, Bastide, Weber, Sombart, Pareto, Simmel, Tönnies, Wiese, Freyer, Mannheim, Spencer, Hobhouse, Malinowski, Radcliffe-Brown, Ginsberg, Cooley, Giddings, Park, Burgess, Parsons, Merton e Wrigth Mills; do pensamento marxista, Marx, Engels, Lênin, Trotsky e Gramsci; da corrente crítica do pensamento brasileiro, Euclides da Cunha, Lima Barreto, Manuel Bonfim, Astrojildo Pereira, Graciliano Ramos, Caio Prado Júnior; dos acontecimentos dos anos 40 em diante entre os quais destacam-se: a urbanização, a industrialização, as migrações internas, a emergência dos movimentos sociais e partidos políticos, dos governos e regimes e da influência externa no país e finalmente dos grupos e classes sociais representados pela maioria do povo, além de outras inspirações que sustentaram uma nova sociologia no Brasil. “Sociologia crítica essa que se caracteriza como um estilo de pensar a realidade social a partir da raiz” (IANNI, 1986, p. 22).

Dentre essas contribuições, é possível destacar “a campanha em defesa da escola pública”, que teve amplo significado na construção do pensamento educacional, o que segundo Ianny “descortina novas possibilidades e responsabilidades do intelectual”. Ao

observar e se aprofundar na problemática da educação brasileira, passou por fases distintas de amadurecimento, expressando suas posições mediante a análise da dinâmica dos fatos, de pesquisas estatísticas e de teorias capazes de interpretar as diferentes dimensões dessa questão.

As preocupações de Florestan Fernandes a respeito da educação se tornaram mais evidentes a partir de um contexto sócio-político e cultural que inspirava um sentimento de mudança social e progresso. A cidade de São Paulo, lugar em que este autor começou sua carreira acadêmica, era o foco das principais discussões a respeito dos rumos da sociedade brasileira frente às transformações que ocorriam no mundo ocidental.

Conforme Mazza (1997), a década de 20 foi um momento em que o sistema de produção industrial do Brasil encontrou condições de florescimento. Nesse período, ocorreram manifestações da burguesia industrial reivindicando mudanças para a industrialização do país e a abertura de um mercado interno para favorecer o processo de modernização. A transição do sistema agrário para o capitalismo foi propícia para fomentar os grandes debates acerca do atraso econômico, do imperialismo e da necessidade de desenvolvimento.

As circunstâncias de efervescência política e econômica incentivaram também a produção cultural. Um dos eventos que marcaram essa época foi a “Semana de Arte Moderna”, ocorrida em 1922, na cidade de São Paulo. De acordo com Martins, foi um acontecimento que escandalizou o país por contestar os modelos estéticos dominantes da época e que tinha por objetivo:

quebrar a separação entre o erudito e o popular pela incorporação do falar cotidiano à escrita e à linguagem literária (Mário e Oswald de Andrade), dos ritmos afro-brasileiros à música (Villa-Lobos), ou das figuras do povo à pintura (Portinari, Di Cavalcanti). Isso se faz num espírito de total liberdade. Trata-se de uma espécie de “ir ao povo” à maneira brasileira: sem utopia, ou teoria da sociedade, com humor e malícia (MARTINS, 1987, p. 75).

Tal evento representou o sentimento de diversos segmentos da sociedade que demonstravam nesse período uma preocupação em discutir a identidade e os rumos da nação brasileira. Através da literatura, das artes plásticas, da música e mesmo de manifestos, os artistas e intelectuais modernistas buscaram compreender a cultura brasileira e sintonizá-la com o contexto internacional.

Para Florestan Fernandes, esse foi um momento de fermentação social, em que o movimento representou uma expressão das inquietações novas e históricas da sociedade brasileira, embora, para ele, os modernistas não tivessem atingido o patamar da negação da consciência burguesa e ao se tratar da burguesia brasileira, ainda era uma consciência conservadora, ou seja, mesmo se de um lado ela dava as mãos “à modernidade cultural dependente”, por outro lado ela “preservava a idade das trevas” (FERNANDES, 1975, p. 22).

Ainda sob os impulsos relativos à modernização do país, o Movimento da Educação Nova (1932), orientado pela Associação Brasileira de Educação e constituído por diversos educadores, entre eles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira², tinha como principal objetivo “criar um sistema educacional de primeiro e segundo grau que tivesse uma abrangência social ampla e com metodologias pedagógicas modernas” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 166, apud. MAZZA, 1997, p.17). Esse fato marcou a história da educação brasileira e trinta anos mais tarde foi avaliado por Florestan Fernandes como um empenho em “oferecer aos governantes uma filosofia da educação compatível com a nova realidade política e com a revolução que ela pressupunha nas relações dos homens entre si e com o Estado”. No entanto, as reivindicações sobre a necessidade de instrução popular que se propagaram por toda sociedade não saíram do papel (FERNANDES, 1966, p. 74-75).

Todos esses acontecimentos moldaram o contexto político e social que incentivou as discussões sobre a modernização no Brasil. Florestan Fernandes, ao ingressar na carreira acadêmica, se depara com as discussões sobre essa questão e sobre a importância do ensino como um dos meios necessários para inserir o país no sistema proposto pela República. Nessa mesma época, a sua preocupação acerca desse problema se tornava evidente.

Em 1941, ao entrar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, fez o curso de bacharelado em Ciências Sociais, terminando com a licenciatura em 1944. Em 1942, começou a trabalhar na Biblioteca Municipal, o que lhe deu a oportunidade de escrever para o jornal “O Estado de São Paulo” e logo estaria escrevendo artigos também para a “Folha da Manhã”, além da revista “Sociologia” (MAZZA, 1997).

² Em 1932 era publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974) e assinado por vários intelectuais da época, entre eles Anísio Teixeira (1900-1971). Este movimento educacional renovador aflorou a partir das bases do “escolanovismo” surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Esta perspectiva opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

Na sua primeira fase, enquanto estudante, passou a se interessar pelas lutas clandestinas contra o Estado e em 1942 entrou para o movimento trotskista³. Segundo ele, foi através da militância que passou a conhecer os ideais socialistas e marxistas que até então não eram citados na universidade. Essa aproximação lhe permitiu estudos paralelos e a tradução de “A crítica da Economia política” publicada em 1946 pela Editora Flama, também ligada a tal movimento. (MAZZA, 1997, p. 59). Porém, essas atividades estavam à margem da instituição, o que levaria Florestan Fernandes, enquanto um estudante dedicado, a se aprofundar nas pesquisas antropológicas e desenvolver trabalhos sobre as relações dos índios e portugueses. Através desses estudos, o autor pôde aprimorar seus conhecimentos a respeito das técnicas e métodos de investigação sociológica.

Em 1944, passou a trabalhar como assistente na Cadeira de Sociologia II com Fernando de Azevedo, pelo qual já sentia uma certa admiração em virtude dos seus ideais. Em suas palavras: “ele era uma pessoa de centro, um radical burguês, um socialista, reformista, defensor de uma social democracia civilizada na periferia”. Em 1946 redigiu uma monografia intitulada “Concepção de Ciência Política de Karl Mannheim”⁴, e em 1947 escreveu “O Problema do Método de Investigação Sociológica”. Esses dois textos, segundo Liedke, apresentaram uma “síntese original” do problema da concepção de ciência política de Mannheim sobre as possibilidades de construção da ordem social industrial e democrática enquanto um processo de racionalidade e do método funcionalista de Radcliff Brown como forma de referência para analisar a constituição e intervenção na sociedade brasileira (LIEDKE FILHO, 1977).

A tese A Organização Social dos Tupinambás (1947), apresentada ao curso de pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Escola Livre de Sociologia e Política lhe deu o título de Mestre em Ciências Sociais. Em 1951, produzindo a tese A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá, Florestan Fernandes se tornou Doutor em Ciências Sociais. Contudo, sua preocupação desde o início da carreira profissional continuava a alimentar seu desejo de aperfeiçoar a construção do método sociológico, que transformaria a Sociologia numa ciência empírica:

³ Movimento de esquerda fundamentado na doutrina de Leon Trotski (1879-1940) que consiste em defender o marxismo-leninismo, combatendo a burocracia no Estado Operário, fortalecida com a ascensão de Josef Stálin ao poder em 1924 na URSS. Trotsky elaborou a teoria da Revolução Permanente, que fazia oposição à tese “socialismo em um só país” defendida por Stalin. A Teoria da Revolução Permanente defendia a expansão da revolução para além das fronteiras da URSS (TROTSKI, apud MIRANDA, 1981).

⁴ Na década de 50, Florestan Fernandes sofreu uma influência da concepção de Karl Mannheim em relação ao pensamento racional. Neste trabalho não será aprofundada essa questão por se tratar de um período anterior à problemática educacional proposta por Fernandes na década de 60, tendo em vista a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Pretendia concentrar-me no estudo dos modelos de explicação sociológica, que me parecia a área fundamental para se abordar as técnicas de investigação empírica, as técnicas lógicas de interpretação e, através dela, a construção da teoria e os problemas relacionados com a definição do objeto da sociologia e de sua divisão em certos caminhos fundamentais (FERNANDES, 1995, p. 12).

Esse objetivo orientou a elaboração das principais obras que tratam das bases empíricas da sociologia: *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*; *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada* e *Elementos de Sociologia Teórica* são os resultados do empenho desse autor em possibilitar a constituição da sociologia como uma ciência autônoma de investigação e explicação da realidade social. Nesses textos encontram-se as teorias e os métodos dos autores clássicos que construíram os modelos fundamentais para a aplicação do pensamento sociológico (MAZZA, 1997, p. 63).

O trabalho desenvolvido juntamente com Roger Bastide e financiado pela Unesco em 1951, foi um dos marcos que influenciaram o aperfeiçoamento das perspectivas desse autor. Tratava-se de uma pesquisa sobre as relações raciais em São Paulo, em que Florestan Fernandes admitiu ser uma das atividades que mais lhe trouxe realizações em vista da identificação que ele tinha com a vida da população que era observada, além de ser um dos trabalhos que lhe trouxe novas possibilidades de lidar com os “problemas de estratificação social e de evoluções de estruturas sociais” (FERNANDES, 1975, p. 51).

As primeiras reflexões em relação à educação brasileira estão em “*Mudanças Sociais no Brasil*” publicado pela primeira vez em 1960, mas composto por textos produzidos ainda na década de 40 e 50. Nessa obra, Fernandes afirma que a sua própria “evolução intelectual” o levou a alterar algumas de suas convicções diante da sociologia e da contribuição que ela poderia trazer à solução dos problemas sociais. Os artigos tratam de estudos que mostram não somente a diversidade das temáticas, mas também a variação de estilos, de direcionamento do seu pensamento e das suas preocupações intelectuais, como ressalta o autor.

Tal esclarecimento preliminar pode ser explicado a partir da leitura dos diversos temas escritos no decorrer do tempo e em sintonia com as peculiaridades do contexto histórico e social, que tinha como pano de fundo a coexistência de uma “estrutura social arcaica” quase intacta e uma “estrutura social evoluída” em algumas regiões do país.

Na década de 40⁵, Florestan Fernandes sinalizava para um problema sério no Brasil, e um problema de toda a sociedade. Para ele, a democratização da cultura e a universalização do ensino deveriam ser prioridades do novo regime. A educação seria a segurança, a prosperidade e o progresso do Brasil para a modernidade. Como condição para o avanço político e econômico, ela deveria adaptar-se às necessidades e às exigências da ordem social democrática.

A questão não é simplesmente humanitária. Ela envolve a segurança, a prosperidade e o progresso do Brasil como nação moderna. Está mais do que patente que não sairemos do marasmo econômico e político sem transformarmos, de forma profunda e geral, o nosso sistema de ensino (FERNANDES, 1979, p. 133)

Em um dos artigos escritos para uma conferência em 1954⁶, Fernandes não deixa de citar a educação, mostrando que ela é um fator de integração política. Nessa oportunidade, ao falar sobre a democratização do país, já evidenciava a educação como um fator indispensável para preparar as massas populares para a democracia.

De um lado, impunha-se naturalmente a necessidade de educar as massas populares egressas da antiga ordem escravocrata e senhorial sem nenhum preparo para que pudessem participar de uma ordem social legalmente igualitária. De outro, fez-se sentir a incapacidade dos governos em atender efetivamente a essa necessidade (FERNANDES, 1979, p. 109).

Essa “incapacidade” ele atribuía à falta de “coerência ideológica” e de “inspiração revolucionária”, fatores que para Florestan Fernandes eram decisivos para o êxito da implantação do novo regime. A crítica se direcionava a bandeira política que se erguia em favor da formação das elites, mas segundo o autor, para se concretizar uma comunidade política as reformas educacionais não poderiam se limitar ao plano técnico-administrativo e profissional, como requeriam as classes conservadoras e parte das classes médias, elas deveriam atender às necessidades da sociedade como um todo. Mesmo se tratando de

⁵ Em 1946 Florestan Fernandes escreveu artigos para o Jornal de São Paulo. Nessa ocasião utilizou dados fornecidos por Júlio Paternostro em Viagem ao Tocantins (Companhia Editora Nacional. S. Paulo, 1945) e publicou parceladamente o texto “Um Retrato do Brasil”, que encontra-se no Capítulo IV do livro “Mudanças Sociais no Brasil, 3ª ed., 1979”.

⁶ Artigo escrito a partir da Conferência pronunciada no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política no Ministério da Educação, em 28/06/1954. Publicado na revista Anhembi, São Paulo, Ano IV, nº 48, v. XVI, p. 450-471, 1954.

requisitos de ordem prática e econômica, Fernandes alertava para a prioridade em educar politicamente os jovens.

[...] inexistente a preocupação de esclarecer os jovens com referência às obrigações e aos direitos dos cidadãos em uma democracia. Embora se exerçam, com frequência, pressões mais ou menos fortes para que certas atitudes, de natureza política, sejam tomadas ou preferidas emocionalmente e também se procure inculcar nos afiliados valores de significação ideológica. Isso faz com que a ação educativa espontânea, na preparação dos jovens para a vida política, se torne inócua ou tendenciosa. Por isso, a escola precisa ser ajustada para intervir nesse setor e nele desenvolver os adestramentos necessários (FERNANDES, 1979, p. 111).

Nessa ocasião, o autor reclamava a universalização do ensino de modo a oferecer condições para que ocorresse um ajustamento da educação aos ideais democráticos. Para Fernandes, havia a necessidade de uma intervenção do Estado de modo a adequar a estrutura, o funcionamento e a mentalidade pedagógica do sistema educacional.

As inovações terão que se ligar a certos princípios gerais, inerentes à intenção de preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que atender certos fins práticos, com o desenvolvimento da consciência da afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc. (FERNANDES, 1979, p. 113).

Os efeitos presumíveis dessa intervenção, segundo Fernandes, seriam a criação de condições dinâmicas, ou seja, de atitudes e comportamentos favoráveis à transição de uma “ordem democrática incipiente” para uma “ordem democrática plenamente constituída”, permitindo que esses padrões de comportamento se reproduzissem continuamente provocando os “efeitos socializadores relativamente uniformes nos diferentes tipos de comunidades brasileiras” (FERNANDES, 1979, p. 113).

O autor reivindicava da parte dos governantes uma atenção maior em relação à preparação do povo para absorver os valores do regime republicano. Sem dispensar a formação técnica e profissional prioritárias para o desenvolvimento do capitalismo, era urgente que se incentivasse o espírito de cidadania, capaz de estimular o progresso de todo o país.

Fernandes (1966) aprimora essa discussão na obra “Educação e Sociedade no Brasil” que se compõe de diversos artigos escritos entre 1946 e 1963. Devido ao extenso

período em que foram produzidos os textos, o autor esclarece que estes foram elaborados “sob os influxos mais diversos e segundo objetivos extremamente heterogêneos”, justificando mais uma vez o caráter circunstancial de suas interpretações. No entanto, neste livro existe a predominância da temática educacional produzida sob o contexto das discussões mais profundas e conflitantes sobre as perspectivas e os limites da legislação educacional brasileira.

2.2 NOVAS PERSPECTIVAS

A vida de Florestan Fernandes foi marcada por experiências pessoais que orientaram o seu amadurecimento intelectual. Em toda sua trajetória é possível encontrar períodos vividos com grande intensidade e que não foram omitidos em suas memórias escritas ou em entrevistas, ao contrário, foram revividas como meios de aprimorar suas convicções ideológicas. Essa característica do autor pode ser notada através de suas obras e da maneira com que ele observava os problemas sociais. O olhar cada vez mais “treinado” através da racionalidade se utiliza dessa compreensão para reformular a sua perspectiva sobre a função educacional dentro de uma nação em desenvolvimento.

Ao assumir a Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Florestan Fernandes organizou um grupo que desenvolvia projetos de pesquisa, ensino e trabalhos extra acadêmicos. As atividades eram direcionadas para diversos temas que convergiam numa tentativa de associar a pesquisa sociológica às possibilidades de transformação da sociedade brasileira. Essa foi mais uma oportunidade para que o professor Florestan Fernandes se destacasse enquanto intelectual e pesquisador. Conforme Mazza (1997 p. 67), o ano de 1953 representou um período de transição em sua carreira acadêmica: “é possível identificar uma inflexão no interior de sua produção” que pode ser percebido através da mudança das temáticas específicas abordadas a partir do método funcionalista para aproximar-se mais ao campo da sociologia aplicada.

Ainda de acordo com a autora, nesse momento existia uma atenção voltada especialmente aos intelectuais brasileiros que estavam sendo convidados a participar de diversos movimentos de reconstrução nacional. O grupo de trabalho iniciado por Florestan Fernandes e vários de seus assistentes se consolidou e passou a desempenhar um papel significativo diante das instâncias consultivas e deliberativas da Faculdade e da Universidade visando ao desenvolvimento das pesquisas sociais no Brasil. Estes pesquisadores também se

identificavam por serem opostos aos privilégios presentes na hierarquia universitária que impossibilitavam o exercício da democracia.

A década de 50 foi uma época propícia para que a Universidade se integrasse às atividades culturais do país através da literatura, da poesia, do romance e do ensaísmo, que encontravam novas formas de expressão. As transformações político-econômicas que marcaram o fim do Estado Novo e deram início ao sentimento nacionalista favoreceram a emergência de movimentos sociais de massa. Os intelectuais, estudantes, professores, jornalistas e técnicos se envolveram nas atividades reivindicatórias da população, e esta por sua vez exigiu maior atenção e empenho dos profissionais para que estes colocassem sua formação a serviço dos seus interesses (MAZZA, 1997). Foi nessa época que aflora a Campanha de Defesa da Escola Pública.

Surge a partir daí um maior comprometimento daqueles que sempre estiveram preocupados com o rumo das possíveis mudanças no país. Florestan Fernandes já vislumbrava um momento de radicalização do trabalho universitário, de forma que este encontraria meios de expressar todas as suas potencialidades fomentadas durante os empreendimentos teóricos. Segundo ele “os movimentos dos finais da década de 50 e início de 60 foram úteis em termos da sua relação com a sociedade brasileira, eu modifiquei a posição através da qual poderia observá-la, descrevê-la e interpretá-la” (FERNANDES, 1975, p. 29).

Os textos publicados basicamente nesse período na obra *Educação e Sociedade no Brasil*, 1966, tratam da questão educacional enfocando as funções da escola numa sociedade democrática. Estes artigos expressavam naquele momento o inconformismo de um membro da classe trabalhadora que tomava consciência da sua própria situação existencial e, sobretudo de um intelectual que exigia de si mesmo uma atitude profissional, um empenho e uma postura responsável diante da possibilidade de mudanças no cenário político e social do país.

Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros da infância e da juventude... . Professor, sociólogo e socialista – não foi de nenhuma dessas condições que extraí o elemento irredutivelmente inconformista, que deu sentido à participação que tive na *Campanha de Defesa da Escola Pública* (FERNANDES, 1966, p. xix, xx).

A perspectiva educacional de Florestan Fernandes foi enriquecida a partir de sua atividade junto à Campanha de Defesa da Escola Pública, em que lhe serviu como oportunidade para manifestar o pensamento elaborado durante o processo de profissionalização. Mas como o próprio autor afirma, foi por sua experiência de vida que ele soube interpretar os dilemas educacionais brasileiros e as conseqüências dessas limitações sobre os trabalhadores.

Como parte de suas preocupações e da dinâmica do sistema capitalista, a educação seria, segundo Fernandes, a prioridade de toda nação em processo de crescimento econômico, cultural, político e social. Tratava-se de um elemento essencial para atingir um grau desejado de desenvolvimento humano que deveria ser inserido desde o aprendizado fundamental da criança até à sua integração no ambiente como sujeito ativo e participante, que reconhece seus direitos e deveres de cidadão e contribui para o crescimento da sociedade. “A educação constitui um meio de atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural dos seres humanos e o aperfeiçoamento da inteligência” (FERNANDES, 1966, p. 40).

Conforme Fernandes, a educação para a democracia é um grande desafio a ser vencido nos países onde existe um alto nível de desigualdade social. A distribuição de oportunidades educacionais de forma eficiente e igualitária para todo povo significaria um grande progresso para a construção de uma sociedade democrática, favorecendo o equilíbrio sobre as disparidades de condições econômicas e culturais que distancia a classe dominante da grande massa da população. Para este autor, as reformas educacionais eram imprescindíveis aos países subdesenvolvidos porque estas seriam condição para alcançar o desenvolvimento, diminuir as desigualdades e proporcionar qualidade de vida para todos.

Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem democrática (FERNANDES, 1966, p. 351).

Sua concepção educacional englobava democratização social e democratização do ensino, portanto afirmava que esses ideais poderiam se concretizar se todos tivessem acesso a um ensino que desenvolvesse a aptidão do sujeito para escolher e

decidir sobre as necessidades sociais, que articulasse criatividade e igualdade de direitos com a diversidade de talentos e capacidades individuais e uma educação em que todas as pessoas tivessem acesso à atividade cultural e ao trabalho científico, formando tanto para a administração da produção como para a construção do conhecimento (FERNANDES, 1966).

De acordo com “Educação e Sociedade no Brasil”, ao longo da história do país e apesar dos obstáculos que tem encontrado rumo à democracia, ocorreram avanços na área educacional, porém de pouca relevância em virtude dos grandes problemas que a nação ainda tinha que vencer para promover um desenvolvimento sustentável. O autor apontou as principais dificuldades do ensino e traçou caminhos possíveis para superá-las, alertando que a escola pública e gratuita era o único meio capaz de efetivar a democratização da educação (FERNANDES, 1966).

Enquanto sociólogo, Florestan Fernandes fez uma análise crítica em torno do sistema educacional por compreender que este não podia se distanciar da possibilidade de transformação da nossa sociedade. Através dessa discussão, ele ressaltou a necessidade de investimentos significativos na rede oficial de ensino, reconhecendo que este era um direito que deveria ser propiciado e garantido pelo Estado como forma de possibilitar um conhecimento que favorecesse o alargamento do horizonte cultural dos homens e conseqüentemente da modernização em todos os setores sociais.

[...] não há nem crescimento econômico, nem desenvolvimento social, nem progresso cultural sem uma paralela integração das escolas nos processos de mudança social. Enquanto se mantiver a ignorância como norma de adaptação para dois terços da população ativa do Brasil, os proventos do crescimento serão capitalizados por uma minoria, que por essa razão revela empenho quase nulo em abolir o isolamento da escola, o caráter anacrônico dos nossos padrões de ensino e o teor de privilégio assumido pela distribuição das oportunidades educacionais (FERNANDES, 1966, p. 95).

Para Fernandes, caberia ao Estado a obrigação de exercer as atividades e decisões no campo educacional porque o investimento nessa área era fundamental para a obtenção do crescimento econômico e do desenvolvimento da sociedade. Segundo ele, era necessário que o sistema escolar no Brasil atuasse como um promotor da economia, no entanto era preciso reconhecer que a educação não devia se limitar às prioridades da industrialização e urbanização, ela deveria ser antes de tudo a “mola propulsora” de uma cultura de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, de uma consciência crítica que trabalhasse em benefício da cidadania.

Analisando os resultados de suas pesquisas sobre o sistema de ensino no Brasil nos anos 50, Florestan aponta os principais problemas que impediam que a escola assumisse funções sociais construtivas. Os dados mostravam uma estrutura que se organizava sob as influências conservadoras, e estas por sua vez, impediam a utilização dos recursos educacionais para que não ocorressem alterações na ordem pré-estabelecida. Embora o autor tenha reconhecido que as regiões centrais⁷ do país alcançaram um desenvolvimento econômico, institucional e político que permitiu a utilização mais eficiente desses recursos, ele concluiu que essa modernização favoreceu apenas o aspecto quantitativo do ensino. Ainda faltava uma evolução no sentido de organizar a escola para que ela se colocasse a serviço das transformações sociais e se integrasse ao ritmo de mudança das outras instituições.

O desenvolvimento econômico produziu, pois o fomento da expansão quantitativa da rede escolar. Mas, não nos levou a uma expansão qualitativa de proporções equivalentes. O efeito final é óbvio: embora pela aparência estejamos mobilizando maior soma de fatores e de recursos educacionais do ambiente, na realidade consumimos mais riquezas para expandir um tipo de ensino que não proporciona rendimento necessário e desejável (FERNANDES, 1966, p. 87).

Fernandes concluiu que era preciso estabelecer novos modelos de organização das escolas para que elas atendessem tanto as exigências educacionais das regiões mais prósperas como as necessidades das regiões menos favorecidas. Uma organização que permitisse elevar o rendimento das instituições escolares de modo contínuo, rápido e crescente, levando em conta as necessidades quantitativas e qualitativas do ambiente.

O autor lembrou que o dilema educacional é de cunho institucional e por isso ressaltou a necessidade de ajustar o sistema de ensino ao padrão de integração e à ordem nacional de forma que elas preenchessem as funções psico-sociais, sócio-econômicas e sócio-culturais da educação escolarizada que a civilização moderna requer. Caso contrário a escola permaneceria como um agente de conservantismo sócio-cultural que, segundo o autor, significaria não apenas o atraso, mas a estagnação e o alheamento a tendências modernizadoras.

⁷ Florestan Fernandes cita a cidade de São Paulo como exemplo de desenvolvimento econômico, institucional e político na época da pesquisa.

A escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homens, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma “civilização em mudança”, só pode atuar como um foco de conservantismo sócio-cultural. Ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente. (FERNANDES, 1966, p. 81).

Para superar as dificuldades do sistema de ensino no Brasil, Florestan Fernandes alertava sobre a necessidade de uma mudança radical na forma de comportamento dessa sociedade que sempre esteve à margem das decisões e acontecimentos históricos da nação, sendo, portanto, afastada de qualquer tipo de reconhecimento dos seus direitos e impossibilitada de manifestar as suas reivindicações.

Conforme esse autor, era importante investir em educação para possibilitar a conscientização política no povo brasileiro. Fazia-se necessário uma atenção especial para a formação cultural e histórica, favorecendo a criação de uma mentalidade crítica e consciente na população de forma que esta assumisse uma posição diante dos seus direitos e necessidades e lutasse para garanti-los. Era preciso suscitar no povo o desejo por mudanças e principalmente o entendimento de que essa transformação era possível a partir de uma atitude responsável e participativa.

Nesta obra, deixou claro sua concepção de que o progresso não dependia somente da conscientização e das possibilidades de participação sobre a realidade social, no entanto, este seria o primeiro passo para que o homem avançasse no sentido de tomar o controle sobre suas próprias condições de existência. O autor argumentava que era preciso um tratamento racional sobre os problemas de ensino e uma ação política sistemática que possibilitasse às instituições escolares atingirem os níveis desejáveis para efetivar uma promoção política, econômica e cultural de toda população.

A preocupação com a função do Estado educador também aparece na primeira parte do livro “A Sociologia no Brasil” em que Florestan Fernandes traz à tona a discussão sobre o papel do pensamento racional na sociedade capitalista subdesenvolvida. No entanto, essa perspectiva toma novos rumos a partir dos anos 60 com os acontecimentos referentes ao golpe de 64. São dois tempos históricos presentes nessa obra, sobre os quais o próprio autor afirma que foram vividos “com intensidade diferente, mas com a mesma paixão pela “descoberta da verdade” e com o mesmo ardor intelectual” (FERNANDES, 1977, p. 7). A primeira parte do livro intitulada “Os quadros de formação” trazem um relato do contexto de formação e desenvolvimento da ciência sociológica no Brasil. Neste texto, Fernandes

destaca alguns trabalhos realizados na década de 50 com uma explanação referente à situação histórico-cultural e social do contexto que favoreceu o surgimento das primeiras atividades inerentes à pesquisa, à elaboração e transmissão dos conhecimentos científicos nos campos da sociologia e da etnologia.

Segundo o autor, as condições sociais e culturais que ofereceram os meios favoráveis ao desenvolvimento do saber racional na sociedade brasileira começaram a constituir-se a partir do século XX com as mudanças estruturais causadas pela desintegração do regime escravocrata e senhorial. A partir do enfraquecimento do domínio do senhor rural face ao abolicionismo e ao movimento de reconstrução social, a antiga ordem cedeu lugar ao regime de classes, que estimulou o processo de industrialização e o crescimento urbano. É nesse clima de transição que surgiram pontos de convergência e similaridade com as tendências do desenvolvimento do saber racional ocorrido na Europa.

A presente situação se caracteriza pelo crescimento rápido do sistema institucional, que geralmente apóia as atividades intelectuais nas sociedades industriais modernas, e pela importância que o pensamento racional está começando a adquirir tanto na esfera da reflexão e da investigação, quanto na da educação e da ação. (FERNANDES, 1977, p. 21)

A circunstância transitória traz consigo exigências em todos os níveis da vida material, econômica, cultural e social. Diante desse contexto, Florestan Fernandes cita as prioridades da educação frente às novas condições sociais. Adverte para a necessidade de preparar o cidadão para a organização política e administrativa, ou mesmo para a escolha daqueles que vão exercer esse papel. A instrução se torna urgente diante da estrutura social diferenciada, com fábricas, lojas, escritórios, bancos, escolas e hospitais, que precisam de especialistas de diversas áreas. Ainda ressalta:

E, principalmente, é preciso formar uma nova concepção de dignidade e do valor da pessoa humana. O homem popular vale hoje, política e juridicamente, tanto quanto o antigo senhor rural. Ele precisa adquirir consciência dessa situação e aprender a se orientar dentro dela, para não ser vítima de manipulação de sua vontade e servir a interesses ou ideais de outrem. (FERNANDES, 1977, p. 23)

Neste momento, percebe-se o entusiasmo do autor em acreditar no pensamento racional não só como um instrumento norteador das mudanças rumo à

modernização da sociedade brasileira, mas também como um elemento essencial de preparo do homem comum para este se integrasse no ritmo das inovações culturais, políticas e econômicas, de modo que ele se apropriasse dos benefícios da nova organização social.

“Os Quadros de Formação” é um texto que se dirige a um período de grande significado para os intelectuais no Brasil. Por tratar do desenvolvimento das atividades institucionais e do grau de importância que esta função adquiriu na sociedade brasileira, Florestan Fernandes afirma que este era um momento em que “o sociólogo dispunha de elementos para alimentar, apesar de tudo, esperanças promissoras”.

Na segunda parte do livro “A Geração Perdida”, Florestan Fernandes refere-se a uma geração de intelectuais que extraíram do ambiente cultural a determinação de permanecerem atentos aos desafios que a modernização dependente colocava.

A “tomada de posição responsável” se originou das condições do contexto histórico e social da época em que a sociedade sofria todas as contradições do sistema capitalista em fase de desenvolvimento e na qual existia uma forte concentração de poder nas mãos das elites dominantes, inclusive sob o clima político da ditadura. Apesar da repressão, mantiveram-se em posição de luta constante, desafiando as imposições institucionais ao defender um crescimento sustentável em todas as esferas sociais e em condições de igualdade para todas as classes.

...uma cultura autêntica impõe uma interação responsável entre o intelectual e o seu meio ou o seu tempo, mediada pelas tarefas que nascem do crescimento interno daquela cultura e de sua irradiação pela sociedade. Os nossos meios e os nossos fins vinham desse crescimento e das potencialidades que ele nos abria como agentes de uma história de circuito acanhado (FERNANDES, 1977, p. 217).

Como relata esse autor, a “obsessão política” da qual compartilhavam os membros daquela geração, circulava em torno de uma cultura autêntica, que estimulava atitudes de crescimento dentro daquele contexto restrito, no qual se colocavam contra o “imobilismo político”, a “ditadura dos costumes” e o “império conservador do poder”. Segundo Fernandes (1977), este clima que se formava na sociedade brasileira, e mais especificamente na cidade de São Paulo, que reunia todas as características de uma sociedade burguesa, estimulou a “atitude política” daqueles intelectuais ao mesmo tempo em que a restringia. Na era Vargas, a repressão ultrapassava os limites da instituição universitária, na qual crescia os sentimentos de indiferença e hostilidade às mentalidades conservadoras,

sentimento este que os remetia às aspirações maiores e os incitava a dar um passo adiante na história.

A “geração perdida”, como Fernandes enfatizou não foi superada e os seus ideais não foram inúteis. Apesar de todas as circunstâncias negativas e contrárias aos seus princípios, os intelectuais que nesse grupo resistiram, cumpriram suas metas, sem no entanto, ver seus objetivos alcançados, nem mesmo ver que as novas gerações desfrutariam desse legado como uma lição ou um primeiro passo para conquistas futuras. Como afirma o autor, um pequeno grupo soube enfrentar as diversidades e se aproveitar delas para reafirmarem seus compromissos de servidores da sociedade, dentro daquilo que ela os oferecia, a cultura. Muitos passaram por esse grupo com os mesmos ideais, mas não ficaram imunes à contaminação burguesa e não resistiram às propostas de apoio ao poder vigente em troca de segurança pessoal e retorno profissional.

Como advertia Florestan Fernandes, cada nação tem a sua própria condição ou caminho para tornar-se livre, e é a partir dessas mesmas circunstâncias que os homens deveriam tirar as lições de como se libertar, enfrentando duramente a realidade que se formou e que, portanto pode ser mudada. O intelectual, para Fernandes é o profissional que reúne os requisitos necessários para promover essa transformação. A participação crítica e militante em uma sociedade em processo de organização é imprescindível para garantir a expansão dos direitos democráticos, vislumbrando um caminho aberto à instauração do socialismo. O pensamento exposto em “A Sociologia no Brasil” admite que é preciso que ele se deixe levar pelo radicalismo em favor de uma causa maior, para que possa se libertar das suas origens sociais ou vínculos institucionais.

[...] essa mesma compulsão radical compele o intelectual crítico e militante a sair da própria pele, dos acanhados limites humanos do “mundo dos letrados”, para procurar verdadeiros aliados fora e acima de concessões e barganhas mais ou menos estreitas, mais ou menos conscientes, mais ou menos destrutivas para o desenvolvimento da cultura (FERNANDES, 1977, p. 249).

Assim Florestan Fernandes coloca essa atividade e particularmente o ofício do sociólogo como uma opção entre a rendição aos projetos e limites impostos pela burguesia ou uma entrega total à busca e realização da sociedade democrática. Ainda acrescenta que é graças aos setores divergentes e às contradições existentes na sociedade capitalista que é

possível promover uma transformação. Caso contrário a humanidade estaria condenada e a civilização industrial caminharia para a estagnação ou a extinção.

A época descrita por Florestan Fernandes nos revela que embora essa atitude política estivesse em maior efervescência durante o período em que a repressão se mostrava mais forte e explícita, ela conseguiu superar os traumas da ocasião. Mesmo não alcançando a meta desejada, aquela geração deixou uma lição de como resistir e manter a posição, e se não puderam transformar a cultura de uma sociedade tão desiludida, pelo menos mostraram às outras gerações que o conhecimento da realidade requer uma responsabilidade maior, e que se as possibilidades históricas daquele momento não permitiram as mudanças necessárias, era preciso criar as próprias condições.

A atitude radicalista foi cerceada pelo golpe de 64 que desintegrou o grupo ligado à Florestan Fernandes e com ele as discussões intelectuais realizadas dentro da universidade. Com o Ato Institucional nº 5 vários integrantes perderam seus cargos e foram afastados pela aposentadoria compulsória. Entre 1969 e 1972 Fernandes ficou exilado nos Estados Unidos e Canadá. Retornou ao Brasil no final de 1972 e após reingressar em algumas universidades como professor, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) em 1986, pelo qual foi eleito Deputado Federal Constituinte.

Conforme a explanação acima, é possível concluir que num determinado momento Florestan Fernandes ultrapassou os limites da função profissional dentro da instituição para colocá-la a serviço dos ideais democráticos. Tal atitude buscou superar essa restrição e assumir uma atitude de envolvimento político mais próximo do povo, à frente dos interesses sociais e acima da atividade docente. De acordo com vários autores que analisaram as obras desse autor, a partir da década de 60 iniciou-se uma nova fase de produção, um momento em que o profissional se mesclou à posição militante e o intelectual transferiu seu potencial do campo institucional para campo político e social.

Entre alguns nomes, podemos destacar Liedke Filho (1977) que afirmou existir dois momentos diferentes na trajetória intelectual de Florestan Fernandes, em que ele formulou respostas distintas para os problemas da condição de efetivação de uma “revolução burguesa nacional-democrática-popular”, no Brasil baseada no modelo francês.

A primeira refere-se à “demora cultural” que marcou a sua produção no período de 1954 a 1959. No texto “Existe um crise de democracia no Brasil?” de 1954, Fernandes esclarece que quando diferentes esferas culturais e institucionais de uma sociedade não seguem um ritmo homogêneo de mudanças, algumas dessas esferas tendem a se transformar com maior rapidez do que outras, desencadeando um processo de desequilíbrio na

integração desses aspectos. “Quando isso ocorre, é obvio que no período de transição se produzem atritos e tensões resultantes das próprias condições de mudança social” (FERNANDES, 1979, p. 101). Ao definir essa hipótese, o autor estava dirigindo-se à esfera da educação, mostrando que a “demora cultural” era um obstáculo ao desenvolvimento da democracia no Brasil. Esse fator era derivado da contradição entre a necessidade de educar a população e a falta de capacidade dos governos em atender essa prioridade.

Conforme Liedke Filho (1977), os textos produzidos entre 1959 e 1965 apresentam uma nova hipótese para essa mesma questão: o “dilema social brasileiro” era um problema de “resistência à mudança, que assumia proporção e conseqüências sociopáticas” (FERNANDES, 1976, p. 211). Esta nova hipótese pode ter sido amadurecida após os embates políticos e ideológicos em que Florestan Fernandes se envolveu nesse período. A partir dessa nova perspectiva passou a visualizar a incapacidade do Brasil em superar a herança do regime escravocrata e senhorial., que se manifestava principalmente na questão educacional.

Barbara Freitag (1987), defendeu a tese de que o pensamento de Florestan Fernandes expresso em suas obras sofreu uma “ruptura” na sua concepção de educação e democracia. A primeira fase se referia ao momento em que, enquanto intelectual, defendia a universidade como a instância privilegiada de produção e democratização de conhecimento em favor da modernização da sociedade. Acreditava no “Estado educador” e por isso atribuía a essa instituição a função de promover as mudanças estruturais necessárias à transformação das universidades como espaço de inovação científica e modernização tecnológica. A segunda fase desse pensamento se mostra mais revolucionária quando desloca o pólo de transformação social para o plano político, através da revolução proletária e dos ideais socialistas, fundamentados em Marx e Engels. Esse processo de “amadurecimento” ou radicalização de suas idéias, foi desencadeado segundo a autora, após o golpe militar de 1964 e o Ato Institucional nº 5, que o excluiu da universidade em 1968.

Apesar do “corte epistemológico” sugerido pela autora, suas preocupações em relação à visão do conhecimento como meio de favorecer o espírito crítico e a personalidade democrática permaneceram. O fato é que a partir desse momento o intelectual se destacou enquanto político, enquanto militante e enquanto cidadão, que segundo ele, sofreu desde cedo as conseqüências da desigualdade e da exclusão social. De acordo com Celestino Alves da Silva Junior (1987) “a radicalidade acadêmica do tolerante Florestan já não era mais tolerável pelo radicalismo burguês em crise de hegemonia”, por isso os militares reagiram contra o saber no lugar onde ele mais se manifestava, na universidade.

Antonio Cândido (1987) distinguiu três fases distintas, porém complementares ou predominantes em determinados períodos na carreira de Florestan Fernandes.

O Florestan dos anos 40 é o da construção do saber, que ao construir o seu constrói a possibilidade de saber dos outros. O Florestan dos anos 50 é o que começa a se apaixonar pela aplicação do saber ao mundo, porque tendo já os instrumentos na mão se dedica a aplicá-los para compreender os problemas do mundo. O terceiro momento é o do Florestan que, tendo aplicado o saber à compreensão do mundo, transforma-o numa arma de combate. (CANDIDO, 1987, p. 33)

De acordo com esse autor, o saber racional amadurecido por Florestan Fernandes não só contribuiu para a afirmação da Sociologia enquanto uma ciência autônoma e uma atividade socialmente reconhecida, como fez dessa profissão uma forma de contribuição para a compreensão do mundo e um instrumento de luta em favor da melhoria das condições sociais.

A atuação de Florestan Fernandes na elaboração da primeira e da segunda LDB, confirmam que ele se utilizou do conhecimento racional para intervir na situação educacional, porém em momentos distintos de sua formação se orientou em parâmetros diferenciados. Da primeira vez direcionava ao Estado a função de educar para a democracia, no segundo momento torna-se mais radical e transfere aos intelectuais e aos movimentos sociais a responsabilidade de lutar pela transformação social.

2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A história de formação do pensamento educacional de Florestan Fernandes confunde-se com a história da educação brasileira, e isso deve ao fato de que houve uma situação de encontro entre as duas circunstâncias. Da mesma forma em que a conjuntura educacional inspirava o amadurecimento dessa perspectiva, esse intelectual exerceu um papel significativo em torno das discussões sobre as leis de diretrizes e bases do ensino.

No primeiro momento, a reivindicação da democratização da educação no Brasil reuniu diversos setores sociais. Nas décadas de 40 e 50, representantes da sociedade

civil se organizaram para defender a escola pública laica, gratuita e de qualidade na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O confronto entre os interesses conservadores que procuravam manter as iniciativas privadas no setor educacional e os grupos que lutavam por garantir e estender esse direito constitucional já promovia grandes debates.

Analisando a situação do ensino nesse período, Fernandes constatou que, apesar das suas deficiências, a educação no Brasil já havia conseguido alguns progressos rumo à democratização. A “tendência laicista” havia sido alcançada com a República e essa conquista poderia conduzir à um processo de fortalecimento e autonomia do poder público sobre a educação.

[...] ela sempre defendeu a democratização do ensino através da Escola Pública, a melhoria e ampliação da rede de ensino público, a autonomia dos poderes públicos na supervisão e na administração do sistema nacional de educação (o qual envolve, naturalmente, tôdas as escolas, oficiais e particulares), o aumento contínuo das responsabilidades do Estado na orientação de nossa política educacional, etc. (FERNANDES, 1966, p. 413).

A elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estava recomendada na carta constitucional de 1934 (artigo 5, item XVI), e nessa mesma Constituição ficaram estabelecidas as normas a serem seguidas pelo Conselho Nacional de Educação para a elaboração do “Plano Nacional de Educação”, que seria renovado periodicamente. Em 1946, a Constituinte avançou em alguns pontos referente a certas partes do projeto de Diretrizes e Bases, no entanto se omitiu diante de decisões essenciais, delegando-as ao Conselho Federal de Educação (FERNANDES, 1966, p. 361). Segundo o autor, “aqui se acha a fonte de todos os males”, pois as questões de interesse coletivo deveriam ser assumidas pelo Estado e não deixadas ao livre jogo dos interesses das elites, que eram marcadas por uma mentalidade particularista e conservadora. Dessa forma, o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases ocorreu de forma lenta e complexa, devido às divergências de interesses que se chocavam no contexto educacional e o texto aprovado significou um retrocesso diante dos progressos já alcançados no passado. O projeto aprovado, segundo Florestan Fernandes, não era apenas “ruim ou nefasto”, ele apresentava um caráter “anacrônico” porque ignorava a realidade educacional do presente.

O embate político e ideológico foi constante durante a tramitação da primeira L.D.B, surgindo então a necessidade de uma organização dos setores sociais

comprometidos com a escola pública para acompanhar os trabalhos do Congresso Nacional. Este movimento tinha como objetivo pressionar os grupos privatistas que procuravam interferir no processo político legal no sentido de defender seus interesses particularistas, interesses estes que, de acordo com o autor, não condiziam com o processo de desenvolvimento democrático que o país almejava. Sua posição estava fundamentada em seu trabalho de pesquisa sobre as condições do sistema educacional brasileiro no qual ele analisou dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1959, que atestavam as deficiências da educação e apontavam para a necessidade de uma legislação que priorizasse a universalização do ensino público em todos os níveis, promovendo a igualdade de condições para os filhos das classes trabalhadoras.

Diante das pesquisas, era possível diagnosticar uma distribuição vertical das oportunidades educacionais. Para as 6.465.579 matrículas no ensino primário, havia 26.879 matrículas no ensino elementar extra-primário, 972.894 no ensino médio e 85.753 no ensino superior. Os números mostravam que entre os alunos que se matriculavam no primário somente alguns “bem-sucedidos” que conseguiam chegar ao ensino superior. A cada 100 crianças que concluíam o ensino primário, apenas 32 conseguiam frequentar o ensino médio, sendo que somente 3 chegavam ao ensino superior (FERNANDES, 1966, p. 23-24).

Na pesquisa foi constatado que nas regiões Leste e Sul havia mais de 68% das escolas primárias do país, nas quais se concentravam cerca de 80% das matrículas iniciais. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, com predominância de população de baixa renda, existiam maior incidência de analfabetismo e de evasão escolar. Conforme os dados, as instituições de ensino no Brasil não conseguiam satisfazer de modo suficiente as necessidades básicas da escolarização do povo brasileiro. Tratava-se de um ensino que não se ajustava às funções culturais e socioeconômicas da população e, portanto, não se traduziam num meio de promoção do nível intelectual, do pensamento crítico e da ação consciente na realidade social, elementos que, segundo o autor, eram essenciais para desencadear um processo de desenvolvimento e equilíbrio social.

Os problemas que impediam o exercício fundamental dessas instituições estariam na falta de uma adaptação à dinâmica e às especificidades das regiões nas quais estariam inseridas. Dessa forma, trabalhavam como um organismo homogêneo na sua totalidade, desprezando as riquezas ambientais, sociais e culturais, não promovendo um ensino relevante para atender a necessidade de desenvolvimento integral do indivíduo e do conjunto da sociedade.

As precariedades do ensino brasileiro já eram temas de discussões de vários nomes comprometidos com a educação pública desde a década anterior, e diante dessa preocupação o Ministro da Educação do Governo Dutra, organizou uma comissão de educadores em 1947 para que esta preparasse o esboço do projeto de diretrizes e bases da educação, prevista na Constituição de 1946. Segundo Florestan Fernandes, o anteprojeto apresentado ao Congresso em outubro de 1948 contou com a colaboração de vários educadores que deixavam perpassar a visão progressista de garantia de ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população, requisito que entre eles era indispensável para atender os ideais democráticos do Estado republicano.

Apesar do conteúdo desse projeto ser orientado pelas aspirações e necessidades educacionais do povo brasileiro, ele encontrou forte oposição no Congresso devido a sua tendência democrática e laicista. Essa rejeição se prolongou por cerca de dez anos e somente em 1957 voltou a ser discutido em virtude de pressões dos educadores e da opinião pública. Durante este período de indecisão, grupos de proprietários de escolas particulares, unidos a representantes de instituições confessionais se organizavam para garantir e estender os benefícios e regalias do poder público, favorecendo assim a expansão da rede privada de educação, em detrimento do sistema oficial de ensino (FERNANDES, 1966).

Em 1958, foi apresentado à Câmara dos Deputados o substitutivo Carlos Lacerda elaborado sobre as reivindicações do grupo privatista que “repentinamente” conseguiu a simpatia até mesmo de deputados que antes eram defensores das tradições educacionais republicanas. Para Florestan Fernandes, esses deputados contavam com uma frágil resistência e por isso cederam diante de arranjos e transações políticas.

A Campanha de Defesa da Escola Pública surgiu da indignação de vários setores da população que viram a educação brasileira ameaçada em seus princípios democráticos em virtude da ambição dos representantes das escolas particulares, que traziam um projeto que simbolizava um retrocesso ao tempo em que a educação simbolizava privilégio para poucos.

Os integrantes da Campanha visavam primeiramente defender a escola pública porque acreditavam que somente através dela haveria condições de produzir conhecimento livre de preconceitos econômicos, sociais, raciais ou religiosos; em segundo lugar, reivindicavam uma concentração da intervenção do Estado nas escolas criadas por sua iniciativa para que estas fossem abertas e gratuitas a todos os indivíduos que nelas ingressassem; e finalmente queriam alertar a população de todos os níveis sociais sobre os problemas educacionais do país (FERNANDES, 1966).

O autor participou desse movimento tendo em vista a legitimidade desses objetivos. Em *Educação e Sociedade no Brasil*, justificou sua atitude com as seguintes críticas ao substitutivo Lacerda:

[...] pretende-se estabelecer diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro com os olhos pregados no passado. Ignora-se a realidade educacional brasileira do presente e, mais ainda, as exigências dessa mesma realidade que apontam para o futuro. Todas as questões foram formuladas e resolvidas sob o império de concepções, de idéias e de valores pedagógicos mais ou menos obsoletos (FERNANDES, 1966, p. 360-361).

Sua oposição, assim como a posição do grupo de educadores e intelectuais, era sobre duas reivindicações dos representantes das escolas particulares. A primeira que reclamava recursos do poder público para as seus estabelecimentos educacionais, alegando que o Estado não seria democrático se não estendesse às escolas particulares os mesmos benefícios que destinava a educação na rede pública. A segunda proposta, considerada por Fernandes (1966) como uma reivindicação que implicitamente condenava a filosofia política do Governo, dizia respeito a quem teria mais direito sobre a educação dos indivíduos, se o Estado ou a família. Para este grupo a família tinha prioridade sobre esta função, sendo que o Estado não deveria exercer o monopólio sobre a educação de seus cidadãos.

Segundo Fernandes, essas forças retrógradas procuravam abalar os ideais democráticos que ainda se encontravam em fase embrionária na sociedade brasileira. Esse projeto tinha caráter anacrônico por representar uma involução na história política e social porque reivindicava uma oposição ao desenvolvimento e ao fortalecimento do Estado democrático, já que reclamava benefícios a uma educação com fins lucrativos, acessível à minoria da população.

Apesar de todos os limites que a educação brasileira sofria, o Brasil possuía até então, um “valor inestimável” referente ao ensino: a filosofia educacional expressa no modelo liberal que criava um amplo sistema de ensino e colocava o país diretamente no cenário da vida moderna.

Ela não nos torna apenas “modernos”: ela nos coloca em condições de lutar pelo progresso intelectual, de pôr em prática uma política de democratização do ensino realizável no âmbito de nossas posses e de construir um sistema educacional aperfeiçoável de modo contínuo, capaz de expandir-se, de melhorar e de servir ao maior número sob o requisito de um mínimo de qualidade e de um máximo de respeito pelos valores supremos da cultura (FERNANDES, 1966, p. 387).

Fernandes reconhece todos os atrasos e dificuldades que o sistema brasileiro enfrentava: a alta taxa de analfabetismo, o baixo índice qualitativo e quantitativo das escolas em todos os níveis de ensino e a precariedade na formação dos professores de todas as áreas. No entanto, diante de todo esse saldo negativo da educação brasileira, existia um aspecto extremamente positivo e a sua importância estava no fato de ser uma filosofia laicista que dava abertura às discussões sobre a melhoria na distribuição e na qualidade do ensino. Tratava-se de um bem vital para a educação de uma nação que se encontrava em pleno processo de democratização. Para melhor evidenciar a sua indignação em relação ao projeto Carlos Lacerda, o autor cita o artigo 4º que se expressa nos seguintes termos: “É assegurado a todos o direito de transmitir os conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino” (FERNANDES, 1966, p. 388).

Segundo as convicções desse sociólogo, esse projeto trazia como objetivo claro reverter um princípio democrático alcançado na Constituição de 1934. O poder público estaria realmente ferindo os valores da democracia se usasse dessa autoridade para impedir a coexistência de uma rede particular de ensino, mas ao contrário, essas escolas foram permitidas e mesmo protegidas pelas leis oficiais. A rede privada usufruía de benefícios como isenção tributária, doação de terrenos, recursos para equipamentos e favores diretos do Estado. Portanto, esta não poderia acusar o Estado de exercer um regime totalitário, que precisava ser coibido de favorecer o monopólio do ensino ou usasse os recursos oficiais somente em benefício das instituições públicas.

O Estado também não pretendia disputar com a família o direito à educação dos filhos, no entanto, não podia se furtar do mínimo de princípios relacionados à formação de seus cidadãos, aceitando que diversas concepções particularistas viessem a se sobrepor aos valores universais da democracia, o que seria um ato suicida, que certamente levaria à sua própria aniquilação. “Isso é patente na proibição de consentir à família o direito de não educar a prole, algo menos prejudicial à coletividade que o direito da família de educar a prole em detrimento do estilo democrático de vida” (FERNANDES, 1966, p. 386).

Segundo Florestan Fernandes (1966), o substitutivo do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazia uma filosofia educacional que não condizia com o sistema político almejado pela nação. Esta afirmação o autor atribuía ao aspecto implícito do artigo 1º em que não eram especificados os fins e os objetivos da educação no regime democrático; e nos artigos 2º e 3º, em que os conceitos de Estado Democrático foram substituídos de forma explícita por outros que mais condiziam com o Estado corporativo.

O conteúdo do artigo 5º mostrava que as escolas particulares tinham a pretensão de assumir o papel essencial e intransferível do poder público, o que para o autor significava um retrocesso na história da educação brasileira.

É assegurada às escolas públicas e às particulares igualdade de condições: a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino; b) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares autorizados e reconhecidos (FERNANDES, 1966, p. 390).

A “manobra” política conseguiu desvincular o verdadeiro espírito do ensino que deveria ser o formador das personalidades democráticas. O Estado de principal agente administrador do sistema de ensino passou a ser um órgão inoperante, privado de exercer o preparo do cidadão segundo os princípios fundamentais da democracia. Embora o Brasil ainda não tivesse um sistema educacional adequado aos requisitos do novo regime, ele vinha mantendo um mínimo necessário, se fosse analisado conforme suas condições.

O período colonial nos impôs uma educação elitista, que reproduziu uma situação de desigualdade econômica e social no qual o ensino popular tornou-se precário e não oferecia condições de aproveitamento do próprio ambiente cultural e social do indivíduo, transmitindo a ele conhecimentos de uma realidade distante. Essas circunstâncias geraram um comportamento alheio em relação à cidadania, ou seja, um conhecimento pobre e indiferente diante dos problemas sociais e que não era reconhecido como instrumento de desenvolvimento ou de mudanças significativas (FERNANDES, 1966).

Devido a essa indiferença, não havia na população um nível intelectual suficiente para pressionar no sentido das reformas necessárias para o aperfeiçoamento das instituições de ensino. Segundo Fernandes, o poder econômico, representado pelos setores tradicionais e conservadores, não mostrava interesse pelos problemas do ensino público, somente exercia as pressões mais fortes para impor seus interesses particulares. Já a esfera política atuava em favor de arranjos por cargos nos diferentes escalões do governo. No entanto, o único poder disposto a preservar e expandir sua influência foi o da Igreja Católica. Essa doutrina religiosa esteve sempre buscando estender seu domínio na política e na administração para defender sua doutrina espiritual. E sobre esse poder, alguns grupos se apoiaram forjando defender os mesmos valores, no entanto, seus propósitos eram econômicos.

A ela se aliou, recentemente, um grupo que não defende valores espirituais, mas fins capitalistas ou empresariais – o grupo que congrega os donos e dirigentes da escola particular leiga. Esse grupo, em si mesmo, não constitui um “poder” contudo apoiou-se no “poder religioso”, forjando coincidências entre as reivindicações do ensino confessional e as das escolas particulares que exploram o ensino com fins lucrativos (FERNANDES, 1966, p. 391).

O artigo 7º definia: “Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (FERNANDES, 1966, p. 392). E como relata Florestan Fernandes, o Conselho Federal era de fato o verdadeiro órgão que administrava a educação. Suas atribuições se dirigiam desde o estabelecimento de regras e fiscalização para autorização e regularização de instituições oficiais ou particulares até a deliberação sobre o destino de recursos federais às prioridades educacionais. A composição deste grupo seria o elemento fundamental para definir toda a política da educação.

O artigo 10º veio complementar as pretensões do grupo privado quando consagrou o princípio da equidade entre escolas públicas e particulares para eleger os membros que constituiriam o Conselho Federal. “A lei estadual organizará conselhos estaduais de educação constituídos de membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integrem o ensino público e o privado dos diferentes graus” (FERNANDES, 1966, p. 393). Para Fernandes, essa proposta significava um perigo para a integração dos Conselhos Estaduais de Educação, pois diante do poder influente da Igreja Católica e a ligação com os donos de escolas leigas e particulares, esse grupo elegeria o maior número possível de representantes.

Já no 4º item do § 1º do artigo 81, que tratava da distribuição dos recursos, havia a inclusão de “ajuda a estabelecimentos particulares de educação e à concessão de bolsas de estudo” como despesas de ensino. O artigo 83 também atribuía à União a cooperação financeira para os estabelecimentos privados da mesma forma que financiava as instituições públicas. O autor afirmava que os critérios estabelecidos para a obtenção de tais benefícios eram “irrisórios e risíveis”, se limitando em comprovação da idoneidade moral e pedagógica, ao conhecimento da existência de escrita contábil fidedigna e em prevenção sobre o aspecto financeiro das operações. Dentre essas condições, não existia qualquer possibilidade de fiscalização quanto aos rendimentos pedagógicos dessas escolas.

[...] o Estado é espoliado de uma filosofia democrática da educação; em seguida, dos direitos de definir uma política educacional democrática, de supervisionar automaticamente a aplicação dessa política e de encarregar-se da administração do sistema de educação nacional; por fim, de parcela considerável de seus recursos para a educação (FERNANDES, 1966, p. 395).

De acordo com a análise de Florestan Fernandes, a política brasileira favorecia a expansão das escolas particulares leigas ou confessionais, que raramente adotavam os ideais democráticos em prejuízo aos problemas educacionais que o país ainda havia de enfrentar e principalmente em detrimento da criação de um sistema oficial de ensino fundamentado na justiça social.

Segundo Fernandes (1966), as propostas da L.D.B foram aprovadas contando com várias concessões às correntes privatistas que se articulavam para impor seus interesses e influenciar as decisões do poder político, impossibilitando a superação do atraso educacional. Ainda argumentou que a “débil resistência dos homens públicos ou das instituições políticas” favoreceu arranjos e transações que minaram as expectativas do povo brasileiro.

Muitos brasileiros ainda não se colocaram as opções que precisamos arrostar em nossa época, entre o atraso e o progresso, entre o mandonismo e a liberdade, entre a ignorância e a instrução. No comportamento político desses senadores não devemos enxergar o temor da coação ou o cálculo frio, ditado pela aritmética eleitoral. Há, vigoroso e ostensivo, o apêgo a uma mentalidade que desdenha da educação popular, teme a democratização do ensino e se opõe à expansão da rede de escolas públicas (FERNANDES, 1966, p. 348).

O autor admitiu que embora a Campanha de Defesa da Escola Pública não tivesse alcançado a meta desejada, esse momento foi marcante para a sociedade brasileira porque vários setores se organizaram e tomaram atitudes construtivas em torno das dificuldades do ensino. Foi no seu entendimento, um movimento de responsabilidade cívica que se envolveu no enfrentamento dos dilemas educacionais em vistas de superar a posição de país atrasado e subdesenvolvido.

3 A EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Podemos imitar os Estados Unidos através de um processo de colonização educacional, mas não podemos transferir para cá as condições econômicas, culturais e políticas dos Estados Unidos. [...] Portanto, precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática (FERNANDES, 1989, p. 131).

Essas palavras, Florestan Fernandes dirigiu aos Constituintes em 1988, durante um discurso na Câmara dos Deputados em Brasília. Nessa ocasião, o deputado falava a respeito dos graves problemas da educação brasileira, lembrando que entre esses, havia as “soluções artificiais” orientadas pelos acordos externos. Esta questão não estava presente somente no Brasil. As políticas públicas e especialmente as medidas educacionais propostas pelos grandes centros capitalistas eram implementadas nos países da América Latina sem que houvesse consideração pelas singularidades econômicas, políticas e culturais dessas nações. Como se referia Fernandes, era um “pacote pedagógico” que fazia da “contribuição estrangeira” um empecilho para a autonomia interna. Essa forma de modernização do ensino foi por diversas vezes debatida pelas concepções contrárias à idéia de “colonização educacional”.

Neste capítulo constará uma análise do contexto político e econômico que levou as Instituições Internacionais a desempenharem um papel determinante sobre as ações de combate à pobreza nos países em desenvolvimento. O foco de discussão recairá principalmente sobre as medidas educacionais que foram direcionadas a essas nações, especialmente no Brasil. O objetivo é evidenciar os interesses presentes nas propostas que buscavam viabilizar a integração desses países na economia mundial, para que a partir daí seja possível obter uma melhor compreensão sobre a concepção de educação que orientou tais medidas.

Fazendo uma explanação sobre o processo de globalização da economia e os seus efeitos no contexto social e político mundial, é possível ter maior clareza dos argumentos utilizados pelos mentores dos projetos educacionais na América Latina e como essa

concepção de educação modernizante prevaleceu sobre a visão de educação integral proposta por Florestan Fernandes e defendida pelas frentes de luta pela democratização do ensino na década de 60⁸.

Diante da expansão do sistema capitalista, os movimentos em torno da esfera política e econômica dos grandes centros hegemônicos anunciam uma era em que a sobrevivência nos países periféricos depende do desempenho das relações destes com as nações desenvolvidas e com o mercado internacional. Em meio ao período de instabilidade sócio-econômica, os Estados em desenvolvimento são estimulados a aceitar projetos de modernização e progresso com vistas à inserção no mercado ocidental globalizado.

Ao defender estratégias de crescimento econômico e desenvolvimento social para as nações subdesenvolvidas, as instituições financeiras internacionais (IFIs) – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – fornecem recursos aos países que apresentam maiores déficits sociais. Seus investimentos destinam-se a projetos de infra-estrutura econômica e à aplicação de medidas de caráter social, entre estas as políticas educacionais. Seus principais objetivos sobre as nações latino-americanas são: crescimento econômico e redução da pobreza.

Para melhor esclarecer a relação entre as agências internacionais de financiamento e os países da América Latina, é preciso compreender o que vem a ser essas instituições, quais as suas metas e propostas para as sociedades latino-americanas, especialmente sobre o sistema educacional e os resultados dessas políticas quando aplicadas nas sociedades em questão.

As IFIs passaram a atuar nas economias latino-americanas após a 2ª Guerra Mundial devido às transformações e às crises econômicas que elas estavam passando. As dificuldades eram derivadas das novas formas de reacumulação do capital, dos avanços da tecnologia e das novas exigências das relações sociais. A situação desses países se caracterizava pelo baixo nível de industrialização, uso escasso de tecnologia para produção, escolaridade média insuficiente, grande número de mulheres analfabetas, maioria da população vivendo no campo e infra-estrutura básica inadequada para a proposta estabelecida pelas nações de capitalismo avançado (SILVA, 1999).

Diante desse contexto, foram elaborados três projetos de desenvolvimento econômico e social destinados aos países da América Latina. Embora tenham surgido de

⁸ Segundo Fernandes (1966, p. 355) as manifestações partiram de todos os meios universitários, entidades estudantis secundárias, entidades representativas dos professores, dos escritores, jornalistas, trabalhadores e líderes sindicais, líderes de diversos partidos e de órgãos patronais.

organismos diferenciados e com concepções distintas de modernização e progresso, os projetos apresentavam o mesmo objetivo: promover o desenvolvimento e reduzir a pobreza desse continente.

O projeto da UNESCO (1998) direcionava-se para os aspectos políticos e sócio-humanitários, e tinha como proposta o desenvolvimento humano e cultural como elementos para conquistar o progresso econômico e o bem-estar. O plano estabelecido pelos teóricos da CEPAL em 1948 concebia um desenvolvimento econômico e industrial como forma de romper com a dependência externa, pois esta organização reconhecia que sob a relação centro-periferia existia um ritmo desigual de crescimento das regiões periféricas por estas se encontrarem subordinadas à exploração das nações desenvolvidas (COMISSÃO ECONOMICA DA AMERICA LATINA E O CARIBE, 1985, apud, SILVA, 1999). O primeiro plano de desenvolvimento foi proposto pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional em 1944 e destinava-se aos países devedores, entre eles os latino-americanos.

Entre os projetos apresentados existia uma divergência marcante entre o plano proposto pela Cepal e o de autoria do Banco Mundial devido aos diferentes modos de compreensão sobre as questões sociais. Esta oposição se tornava clara em relatos e orientações a respeito do desenvolvimento econômico e social desse continente. De acordo com Almeida Filho (2001), a Escola Cepalina contestou a “Lei das Vantagens Comparativas” que apontavam para políticas que se enquadravam sob as mesmas condições estabelecidas no pós-guerra, que segundo seus teóricos, condenariam esses países a um atraso permanente. A Escola da Cepal, apesar de contestar as idéias dominantes, é vista pelo movimento de esquerda como uma visão “reformista” já que seus projetos são concebidos sob uma “aceitação resignada do capitalismo” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 8).

Contrariando a idéia hegemônica defendida pelo Banco Mundial, a Cepal compreendia que a condição de subdesenvolvimento da América Latina não era uma determinação histórica que não pudesse ser modificada por uma ação interna, por isso, sua proposta consistia na industrialização através da ação do Estado.

Desde que foram criados, na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, em 1944, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, passaram a intervir nas decisões econômicas e a estabelecer regras para a concessão de empréstimos aos países devedores.

Naquela ocasião, as justificativas para a origem desses organismos baseavam-se na necessidade de reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra

Mundial. Com sede em Washington, o Banco Mundial é composto por cinco instituições⁹ e por dois órgãos principais, o conselho de Governadores (Board of Governors) e o Conselho de Diretores (Board of Directors). O poder de voto subscrito dos Estados Unidos é de 25% do capital do Banco e do processamento dos fundos arrecadados. Possuíam também a presidência do Banco Mundial, que sempre seria ocupada por um norte-americano, enquanto a presidência do Fundo Monetário Internacional seria sempre ocupada por um europeu (SILVA, 1999).

Durante a conferência de 1944, John Maynard Keynes, assessor do Ministro da Fazenda Britânico assumiu o compromisso de instituir um banco que financiasse também o desenvolvimento dos países do sul (SILVA, 1999, p. 92). De acordo com Silva, a partir desta época os organismos acima passaram a elaborar políticas de intervenção na América Latina com o objetivo de induzir o crescimento econômico e o pagamento da dívida externa. Para o Banco Mundial, o aumento da produção seria possível através da quebra de barreiras ao capitalismo e essa medida promoveria o crescimento diminuindo as distâncias econômicas e sociais entre as nações periféricas e os países desenvolvidos.

Entre as metas estabelecidas, destacavam-se as seguintes propostas: aumento do nível dos investimentos; criação e implantação de políticas de promoção ao uso eficiente dos recursos financeiros; reformas do Estado, administrativa e do setor público; remoção das restrições ao capital financeiro; eliminação dos monopólios estatais; privatização de serviços públicos em que o setor privado tivesse interesse; medidas práticas de acordo com os aconselhamentos dos técnicos destas instituições financeiras internacionais e por fim, a avaliação do cumprimento desses requisitos como condição para obtenção de empréstimos.

Apesar de todos os ajustes aplicados nesse período, a pobreza aumentava nos países em desenvolvimento e em 1968 já sob a direção de Robert McNamara, ex-secretário de defesa dos EUA (1961-1968), as preocupações se voltaram para esse problema. Em vista dessa questão, os empréstimos destinaram-se à construção de infra-estruturas econômicas, em energia e transporte. Nessa época, o Banco Mundial priorizava os investimentos que viabilizassem as condições para a produção da base industrial com o objetivo de expandir o capital privado nacional e estrangeiro.

As crises do petróleo em 1973 e 1979 agravaram a situação econômica da América Latina, os acordos militares e as medidas de estabilização aprofundaram a

⁹ BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (1944); AID – Agência Internacional de Desenvolvimento (1960); CFI – Corporação Financeira Internacional (1956); MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais e ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputadas sobre Investimentos.

dependência dos financiamentos externos. O Banco Mundial e o FMI, que atuavam de forma imperativa nesses Estados, exigiam ajustes e reformas para a retomada do crescimento econômico e industrial, objetivando o reescalonamento da dívida externa e a reestruturação das suas economias. A conjuntura política e a complexidade dos projetos econômicos dos últimos trinta anos contribuíram para agravar a situação dos países em desenvolvimento, no entanto, a elevação da taxa de juros pelos Estados Unidos, de 11,75% em 1977 para 15%, e em 1979 para 21,50% foi decisiva para repercutir no desequilíbrio da balança de pagamentos, na instabilidade cambial, nas finanças públicas, nas relações de troca e no aumento da inflação e da dívida interna e externa dessas nações (CANO, 1993 apud SILVA, 1999).

A crise não se restringia aos países latino-americanos, mas tomava grandes proporções nesse continente manifestando suas conseqüências no crescimento da pobreza, nas altas taxas de desemprego, na dificuldade do processo de industrialização, etc. O esgotamento do modelo industrial baseado na substituição de importações, somado ao contexto econômico desfavorável desses Estados causaram a impossibilidade do pagamento da dívida externa e conseqüentemente à submissão aos Programas de Ajustes Estruturais – PAE – comandados pelas IFI's (SILVA, 1999, p. 87).

O Banco Mundial passou a introduzir a diversificação setorial dos empréstimos a partir dos anos setenta, priorizando também a área social. Essa nova estratégia de financiamento visava os países em que as economias não apresentavam índices compatíveis com a rentabilidade para o capital. Os empréstimos cedidos pelo FMI exigiam, em contrapartida, ajustes estruturais e reformas institucionais, o que permitiu o redirecionamento dessas instituições às políticas macroeconômicas, agindo através de intervenções, propondo modificações políticas, econômicas e sociais nos Estados latino-americanos.

A hegemonia dos Estados Unidos já estava assegurada pelo domínio militar após a Segunda Guerra e pela liderança sobre as instituições financeiras que assumiram a construção política, econômica e ideológica do centro financeiro mundial. Ao direcionar seus projetos para as economias em desenvolvimento, o Banco Mundial redimensionou os empréstimos colocando os interesses dos EUA como equivalentes aos interesses sociais e econômicos dos Estados periféricos. A posição majoritária desse país sobre o poder de decisão desses organismos confirmava a relação de dominação existente entre este e os países devedores, e acentuava principalmente a subordinação da América Latina diante da macropolítica econômica.

Os financiamentos dos projetos destinados a combater a pobreza e a ênfase na rentabilidade econômica, como argumento favorável a Teoria do Capital Humano¹⁰, levaram o Banco Mundial a priorizar suas políticas para a educação, colocando sobre esse setor o requisito fundamental para reduzir a desigualdade social e fomentar o crescimento econômico (SILVA, 1999). Pautadas na visão que inspirou as políticas sociais, as propostas para esse setor se mostravam contraditórias na medida em que elegiam como prioridades a melhoria do acesso, equidade e qualidade dos sistemas escolares através de reformas que previam a redução dos gastos públicos. A trajetória das intervenções nos sistemas educacionais dos Estados latino-americanos e a análise das suas propostas demonstram o seu caráter antagônico.

Em 1962, o documento *Memoranda* foi elaborado pelo Banco Mundial com a finalidade de priorizar parte dos projetos do setor educacional. Em 1970, o *Memorandum* reafirmava esse compromisso com a educação, porém acrescentava a necessidade de avaliar a atuação do sistema educacional em vista do desenvolvimento econômico levando em conta o potencial dos projetos para a sua melhor adequação, para a eficiência e para a economia dos sistemas educacionais. Surgiam, a partir dessa época, as primeiras declarações referindo-se à educação como fator de desenvolvimento social e econômico¹¹. Os documentos referiam-se a dois problemas principais: identificar a educação como um problema e reconhecer a expansão da demanda, e com isso compreender a organização educacional como forma de diminuir a pobreza dos países devedores (SILVA, 1999, p. 99-100).

As primeiras intervenções ocorreram em Tunez, na África, na década de sessenta, e tinham como meta principal a formação para o trabalho com vistas a favorecer o desenvolvimento econômico do país. As políticas foram destinadas à expansão do ensino secundário, à formação técnico-profissional, ao ensino superior e à formação de professores. A partir da década de setenta, as preocupações se voltaram para a expansão das matrículas, pois os problemas sociais e educacionais aumentavam.

Em vista das necessidades de crescimento econômico nos países devedores, surgiram a partir de 1975, nos documentos do Banco Mundial, dois tipos diferenciados de

¹⁰ A Teoria do Capital Humano tem como uma de suas preocupações principais o estudo das relações entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. O investimento do fator humano seria fundamental como incremento da produtividade e superação do atraso econômico. Já do ponto de vista microeconômico, seria fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e por consequência, da mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

¹¹ Educación. Documento de trabajo sobre el sector-1971; Educación. Documento de política sectorial – 1980, Washington

políticas educacionais: uma visando o setor moderno-urbano e o nível superior, que tinha como finalidade propor o equilíbrio entre a oferta e a procura de mão-de-obra qualificada, ampliando o mercado de emprego produtivo e direcionando planos de estudo para assegurar a relação entre educação e emprego. Para atender essa proposta seriam criadas escolas técnicas e introduzidas matérias vocacionais, políticas de racionamento e controle do crescimento das matrículas. Outro tipo de política educacional seria destinada ao setor agrícola-rural, implantando programas de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, projetos de alfabetização funcional e planos de educação não formal. Essas políticas teriam como objetivo aumentar a utilidade prática da educação nesse setor (SILVA, 1999, p. 101).

Nesse período, no Brasil, os ajustes estruturais propostos pelo capital internacional se repercutiram em toda economia nacional, despertando a preocupação das classes dirigentes locais e exteriores. O crescimento acelerado da dívida externa e o elevado número de divisas enviadas ao exterior para saldar os juros, aliado aos programas de inserção no circuito da economia globalizada provocaram um saldo negativo na balança comercial, a instabilidade da moeda nacional atrelada aos juros e às flutuações do câmbio, a alta da inflação, os rendimentos negativos da bolsa de valores e a investida de capitais especulativos.

A recessão econômica era sentida diretamente pela conjuntura sócio-política dos países latino-americanos em que as questões de ordem social chegavam aos seus limites. Nesses Estados, as circunstâncias impulsionavam os dirigentes para a tomada de decisões que deveriam dar conta da crise e promover a redemocratização das nações, que passaram longos períodos sob o governo ditatorial.

O crescimento da dívida externa e interna, a privatização de empresas estatais, o aumento da informalidade no mercado de trabalho, a precariedade na distribuição de direitos sociais, as altas taxas de criminalidade, a elevação do número de desempregados, da pobreza e da exclusão social eram problemas evidentes nas sociedades latino-americanas. Esse contexto contribuiu para que a concepção sobre os limites do poder estatal diante dos *déficits* públicos ganhasse reforços, favorecendo o estreitamento das relações econômicas entre os países devedores e as instituições financeiras.

Nos anos 90, as questões sociais, os desequilíbrios ecológicos, a economia informal, as migrações para o exterior, o aumento da violência e da corrupção chegaram a índices assustadores, entre outras conseqüências provenientes dos limites dos processos de desenvolvimento implantados nos países capitalistas latinos. Em vista do compromisso com

os credores externos e a com a necessidade de novos empréstimos, esses países sujeitavam-se às regras e imposições que passaram a ser cada vez mais influentes nessas sociedades.

O Banco Mundial passou a introduzir novas fórmulas de crescimento econômico para os países devedores. Entre as suas políticas de intervenção, os técnicos dessa instituição passaram a elaborar projetos educacionais que iam ao encontro das expectativas do ideário econômico e político dos Estados Unidos, no entanto, as justificativas para tais medidas pautavam-se no elevado índice de pobreza. Robert McNamara em um de seus discursos incluiu a educação como um dos elementos essenciais para erradicar esse problema nos países subdesenvolvidos.

a) como necesidad humana básica, como medio para adquirir las bases de conocimiento, actitudes, valores y habilidades para construir su vida futura, la educación debe proveer el potencial para aprender, responder a nuevas oportunidades, ajustarse al cambio social y cultural, y participar en actividades políticas, sociales y culturales.

b) Como medio para alcanzar otras necesidades básicas, como nutrición, salud, vivienda, agua, etcétera.

c) Como actividad que sostiene y acelera el desarrollo, a través de la formación de trabajadores capacitados en administración, tecnología y servicios, incrementa la productividad, y facilita el avance del conocimiento en campos aplicados y ciencia pura. (BRACHO, 1992, p. 24 apud SILVA, 1999, p. 104).

Apesar do discurso se dirigir aos meios de participação política e cultural, as políticas educacionais patrocinadas pelas agências internacionais se direcionavam aos requisitos de desenvolvimento produtivo por estarem fundamentadas na concepção neoliberal de educação. Essa visão foi alvo de duras críticas da perspectiva democrática e Florestan Fernandes foi um dos principais nomes que trazia à discussão os problemas dos acordos econômicos sobre as políticas educacionais dos países periféricos. Quando foi questionado sobre a reforma universitária efetuada em 1968, ele acentuou a sua posição a respeito do acordo MEC-USAID¹².

¹² USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – órgão executivo da política traçada pela Aliança para o Progresso no que se refere à modernização dos aparelhos educativos dos países do Terceiro Mundo. Acordos MEC-USAID são convênios de cooperação técnica firmados com o Ministério da Educação e Cultura, principalmente na década de 60, época em que os Estados Unidos estavam exportando reformas que haviam realizado na década de 20, idealizadas para conservar a estrutura por trás de uma fachada de democracia, igualdade de oportunidades e cooperação técnico-financeira.

[...] a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa idéia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (FERNANDES, 1989, p. 106-107).

O autor se dirigia aos acordos firmados na década de 60, que trouxeram influências negativas sobre a concepção de educação enquanto direito. Essas propostas vieram colaborar para o aprofundamento da crise do setor educacional já denunciado pelos educadores no período de tramitação da primeira LDB. As perspectivas mercantilistas são sentidas ainda na década de 80, durante a elaboração da lei 9394, em que são retomadas as questões do ensino público e privado e permanecem na década de 90, atuando até mesmo com mais intensidade devido às estratégias de governo adotadas a partir desse período.

As características das políticas do Banco Mundial consistiam principalmente em ajustes com a finalidade de racionalizar os gastos públicos e estas medidas recaíam principalmente sobre as políticas educacionais. Os programas combinavam medidas voltadas à qualidade e à eficácia do ensino com a otimização dos recursos. Para atingir esses objetivos foram utilizadas duas principais ações: flexibilidade dos modos de oferta educacional com adequação às condições de cada região e estímulo à iniciativa local para prestação de serviços e melhoria na eficiência do sistema. A primeira medida estava direcionada ao fluxo dos alunos por escola, visando diminuir os gastos provocados pela repetência, reprovação, desistência e os cursos prolongados. A segunda destinava-se ao domínio de conhecimentos, as aprendizagens e as habilidades que eram requisitos para que os alunos se tornassem indivíduos sociáveis e economicamente produtivos (SILVA, 1999, p. 106).

Conforme Cruz (2003, p. 69), alguns exemplos de financiamentos da educação pública no Brasil foram o Projeto Nordeste (1994-1998) implementado nessa localidade do país e o Fundescola – Fundo de Desenvolvimento da Escola (1998-2003), que estendia o mesmo projeto da região nordeste para as regiões norte e centro-oeste. Os dois projetos apresentavam como centralidade a melhoria na qualidade do ensino fundamental das redes públicas, municipal e estadual, trazendo como propostas a integração entre Estados e Municípios e a mudança no padrão de gestão da educação pública. Para atender esses objetivos as medidas aplicadas foram diversificadas em setores estratégicos: gestão educacional, capacitação de recursos humanos, materiais de ensino-aprendizagem e rede física e inovações pedagógicas.

O Fundescola visava a continuidade das ações do Projeto Nordeste, porém de forma mais aprimorada e extensiva, alcançando outras regiões do país. O principal elemento diferenciador entre cada projeto era o repasse de recursos sendo que alguns programas do Fundescola (Projeto de Adequação dos Prédios Escolares – Pape, Programa de Melhoria da Escola – PME, e Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE) eram encaminhados diretamente às unidades executoras da escolas (conselhos escolares, associação de pais e mestres, caixa escolar) (CRUZ, 2003 p. 69-70).

De acordo com a autora, todos os programas que faziam parte do Projeto Nordeste e do Fundescola eram definidos sob critérios pré-estabelecidos pelo Banco Mundial, entre eles a diminuição do papel do Estado nas questões da administração dos recursos escolares, uma vez que através dessas medidas as escolas passavam a executar ações como licitações, orçamentos, compras e contratação de mão-de-obra para reformas, até então exercidas pelas secretarias de educação. Também existiam condições contratuais como as Metas Anuais de Gerenciamento Eficiente, que exigiam a diminuição da proporção funcionário-aluno como um requisito para obtenção de recursos mais significativos e ainda a exigência de que as compras dos equipamentos materiais fossem feitas através de licitações internacionais. O projeto também previa um mecanismo regulador sobre a distribuição dos recursos, sendo estes destinados aos estados conforme a capacidade gerencial de cada um. Essa norma, segundo a autora, estabelecia uma relação de “competitividade” entre as regiões envolvidas nos projetos, ressaltando um caráter típico do sistema capitalista sobre as suas propostas (CRUZ, 2003, p. 70).

Entre as ações educacionais do Banco Mundial que visavam alcançar a melhoria da qualidade do ensino e o alívio da pobreza, estavam implícitos os objetivos de diminuição da obrigação do Estado com a redução de gastos públicos e a abertura para o mercado externo, proporcionando o retorno dos recursos investidos pelo capital externo. A descentralização proposta pelos projetos indicava que as instituições escolares deveriam assumir questões pertinentes ao governo. Essa medida veio sobrecarregar o corpo de funcionários da escola, que não era dispensada de seus outros compromissos como a função administrativa e pedagógica, sem poder contar com a contratação de mais pessoal, em decorrência do critério de diminuição do número de recursos humanos.

O excesso de responsabilidade, sem a oferta de estrutura adequada para os gestores das escolas, exige a priorização de certas atividades, sendo que a parte burocrática para o funcionamento da instituição passa a ser priorizada, em detrimento de outras ações fundamentais para a garantia da execução do papel educativo da escola (CRUZ, 2003, p. 71).

A ênfase no ensino fundamental, conforme Cruz, decorria da proposta do Banco Mundial ser voltada ao mercado de trabalho, portanto, essa fase do ensino era considerada um fator relevante de retorno para o crescimento econômico, para a melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza. O Banco Mundial entendia que na economia globalizada existia a necessidade de uma formação que possibilitasse ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender para que este se adaptasse melhor às aceleradas transformações no mundo do trabalho (CRUZ, 2003, p. 68).

As propostas do Banco Mundial evidenciavam a descentralização de ações referentes ao aspecto financeiro do processo educacional, como a manutenção e a gestão escolar, visando à municipalização ou transferindo responsabilidades à sociedade civil através do envolvimento dos pais e da comunidade nos assuntos financeiros das escolas, inclusive por meio de contribuições para a sustentação da infra-estrutura. Eram sugeridas também parcerias com ong's e empresas privadas com o objetivo de obter financiamentos para a educação, empréstimos educativos para alunos carentes que seriam reembolsados posteriormente com gastos realizados na educação e a inserção de cobranças de taxas para o ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1995 apud CRUZ, 2003, p. 67).

A descentralização da gestão administrativa e financeira nas escolas poderia significar um avanço no sentido de envolver a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e até outros setores como ong's e empresas nos vários aspectos referentes à educação das futuras gerações. Encontrar as melhores formas de aplicação dos recursos, estabelecer as prioridades e suprir as reais necessidades da própria escola e dos alunos poderia ser uma forma de aliar eficiência nos gastos públicos com resultados satisfatórios para a comunidade local. Esta parceria seria relevante para a sociedade porque promoveria uma abertura para a maior participação e divulgação dos trabalhos, das atividades, dos avanços e das dificuldades enfrentados no dia-a-dia das instituições, além de ser uma proposta que criaria uma maior aproximação entre a educação escolar pública e grande parte da sociedade, permitindo o acompanhamento e a avaliação das sugestões e das metas do sistema de ensino pela própria comunidade, valorizando o papel do cidadão e fazendo desse ambiente um modelo de gestão democrática.

O problema da descentralização financeira instituída pelas agências internacionais é que ela vem acompanhada de medidas que visam a diminuição dos recursos e de programas que exigem o cumprimento de metas que pouco tem contribuído, quando não tem prejudicado, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, como por exemplo, a diminuição de funcionários e o aumento do número de matrículas sem a devida infraestrutura básica e o número de pessoal adequado para atender a essa demanda, o que provoca a superlotação nas salas de aula e um atendimento precário aos alunos.

Se a descentralização ocorre através da transferência de determinadas funções para terceiros, aqueles que a promovem devem estar atentos sobre quais são essas responsabilidades e se a instituição escolar e as pessoas envolvidas nesse processo estão aptas para desempenhar tais funções, de modo que os principais objetivos da escola não sejam afetados. Há de se levar em conta que os requisitos básicos para o bom desempenho do professor em sala de aula requer um número máximo de alunos por turma e um corpo de funcionários e equipe pedagógica que ofereça o suporte necessário no transcorrer dessa atividade. O exercício satisfatório dessa função também exige um programa adequado de formação contínua para favorecer o aperfeiçoamento profissional. Portanto essa proposta deve satisfazer todos os aspectos do ambiente escolar, desde os recursos para sua estrutura física e material até as demandas de pessoal e de material didático, tendo por objetivo tanto a quantidade como a qualidade da educação.

Florestan Fernandes (1989) era favorável à descentralização da gestão educacional entre o poder central e os estados e municípios, como uma forma de corrigir as deficiências e as distorções da educação escolarizada. Não se referia a um sistema que transferisse responsabilidades à sociedade civil ou a quaisquer elementos que fizessem parte da comunidade escolar, de modo que estes assumissem funções pertinentes ao Estado¹³. Essa medida, segundo ele, era uma necessidade que permitiria atenção maior à quantidade de vagas e a qualidade do trabalho em sala de aula, além de que a distribuição de serviços públicos entre todas as esferas do poder público era da “essência do regime federativo”. No entanto, para conseguir a democratização escolar desejada, os meios não dispensavam maiores recursos financeiros, como ressaltava o autor:

¹³ A questão sobre a transferência de obrigações do poder público para a sociedade civil ainda não tinha grandes repercussões na sociedade brasileira na década de 1980, período em que Florestan Fernandes atuou na Assembléia Constituinte e concedeu entrevistas referentes à elaboração da nova LDB. Os incentivos à participação popular nos trabalhos de assistência, saúde e educação, começaram a partir da década de 90, embora essa prática já fosse tradicional no Brasil. (LANDIM, 1998; ARAUJO, 2002).

O aumento dos recursos para educação no âmbito dos estados, dos municípios, do distrito federal, a organização mais flexível na completariedade dos sistemas federal, estaduais e municipais do ensino, etc., reforçam os meios para atingir com eficácia esse fim (FERNANDES, 1989, p. 46).

As propostas de descentralização da gestão escolar, que partem do governo central são acompanhadas por medidas direcionadas à centralização das diretrizes educacionais, à elaboração dos currículos, ao processo de avaliação e à formação de técnicos e professores. Dessa forma, a esfera do poder central passa a ser a responsável pelos dispositivos legais e pelas propostas pedagógicas para a educação nacional, buscando assegurar o controle sobre o processo educativo e as suas repercussões na sociedade. Cria-se, com essa política, uma barreira entre as expectativas sociais, principalmente entre os setores envolvidos no cotidiano do sistema, pois estando à frente de uma grande parte das responsabilidades da escola, essa comunidade procura também exercer um papel relevante sobre a atividade pedagógica e sobre as diretrizes educacionais no sentido de avaliar melhor os resultados obtidos no processo educativo, que significa um produto do seu próprio trabalho. Segundo Gentili, as propostas de descentralização da forma em que estão se concretizando caracterizam-se mais como desconcentração¹⁴, já que o governo federal fica responsável pelas grandes diretrizes educacionais e os demais aspectos ficam a cargo dos poderes locais, porém com parâmetros previamente definidos (GENTILI, 1996 apud CRUZ, 2003, p. 67).

Em vista da concessão de recursos financeiros, o governo brasileiro acatou as propostas educacionais do Banco Mundial admitindo a interferência de interesses externos sobre as políticas sociais do país. Assim, diante dos problemas nacionais, são seguidas as normas e os critérios pré-estabelecidos pelas agências internacionais que priorizam o desenvolvimento econômico e social necessário e restrito à expansão do mercado internacional. Os objetivos dessas políticas não deixaram de ser alcançados, no entanto essas metas não correspondem às medidas essenciais para promover a democratização da educação pública e de fato uma melhoria na qualidade da rede oficial de ensino conforme os pressupostos teóricos de Florestan Fernandes.

¹⁴ Conforme Juan Casassus (1990, p. 17 apud CRUZ, 2003, p. 67) a desconcentração trata-se de “processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central”; é um movimento que ocorre de cima para baixo, enquanto a descentralização ocorre de baixo para cima.

3.2 A SEGUNDA LDB - 9394/96

Se durante a elaboração da primeira LDB, havia forças contrárias à democratização do ensino público por entenderem que este fato seria um obstáculo diante dos interesses capitalistas, essas mesmas correntes tornaram-se ainda mais evidentes no período de tramitação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois nesse momento a idealização do projeto neoliberal se tornava mais explícita e ainda contava com o apoio das políticas internacionais. Essas influências vão permear toda a discussão sobre a Constituição de 1988 e se aprofundar diante dos objetivos da nova lei educacional.

Em 1987, por ocasião do advento da Nova República e com a tentativa de superar o atraso no desenvolvimento econômico e social adquirido durante o regime colonial e na era ditatorial, iniciaram-se os trabalhos relativos à elaboração da nova Constituição Nacional. Os deputados e senadores em exercício passaram a realizar as atividades da Assembléia Nacional Constituinte, que deveriam dar um novo rumo à nação, garantindo através da legislação um sistema democrático e soberano a todos os brasileiros.

Essa ocasião significava mais uma oportunidade para que o setor educacional reafirmasse sua importância diante das mudanças históricas e urgentes que o país necessitava, além de representar o momento propício para as reivindicações em torno da transformação da escola pública e do avanço educacional, condição indispensável, de acordo com Florestan Fernandes, para se alcançar um patamar de modernização sócio-econômico e cultural, deixando no passado a condição de país subdesenvolvido.

O clima de renovação durante os trabalhos da Nova Constituição favoreceu o reaparecimento de questões pendentes entre os setores do ensino público e privado que chegaram à Assembléia e reacenderam as discussões sobre os rumos do sistema educacional brasileiro. Na sessão de 8 de abril de 1987, o constituinte líder do PDS, Sr. Gerson Peres, reivindicou na Assembléia “solidariedade à livre iniciativa na área do ensino”. Para justificar essa posição, o constituinte alegava que o ensino particular era uma tradição histórica e cultural que atendia as necessidades educacionais da nação, necessidades que segundo ele, o Estado se mostrava incapaz de suprir.

Roberto Freire, constituinte líder do PCB naquela ocasião, rebateu esse discurso e ressaltou que a omissão do Estado em relação à escolarização básica incentivou a mercantilização de um direito de cidadania.

Eu gostaria de abrir um parêntese, neste instante, e perguntar quantos milhares ou milhões de crianças neste País não têm escola. Não têm não porque o Estado não tenha capacidade de oferecê-la, mas porque uma filosofia política assim o determinou. Incentivou-se a mercantilização daquilo que é um direito de qualquer criança e de todos os cidadãos. Permitiu-se que se transformasse aquilo que é um direito e um dever do Estado em algo, comercialmente falando, destinado à exploração da iniciativa privada. Sabemos que cumprem um papel por conta de uma omissão premeditada do Estado (BRASIL, 1987a, p. 1158).

Freire declarava sua oposição à proposta de oferecer subsídios à iniciativa privada no ensino porque entendia que a educação era um direito que não devia ser comercializado. Esse debate ocorreu em grande parte das discussões sobre a elaboração das novas diretrizes da educação, mostrando que o embate ideológico entre os interesses privados e os direitos públicos era uma pendência latente na esfera institucional que retornava à Assembléia Constituinte envolvendo novos atores em novas circunstâncias, mas os mesmos interesses e questões.

Nessa ocasião, a sociedade civil ganhou força e poder de articulação no Congresso devido à atuação de entidades e instituições educacionais que se mostravam a favor de mudanças concretas para favorecer o avanço que o país necessitava e que a educação, devidamente distribuída para todo o povo, poderia proporcionar. Estas organizações participavam ativamente dos trabalhos dos constituintes fazendo com que a população acreditasse que esse era o momento crucial da luta, onde as reivindicações de uma ou de outra parte seriam atendidas.

Por conta da correlação de forças e das pressões sociais, o governo da Nova República abriu oportunidades para que a população manifestasse suas idéias e expectativas em relação aos problemas educacionais. Simbolizando um período de transição democrática, o Ministério da Educação promoveu o “Debate Nacional sobre Educação”, também chamado dia “D”, que reuniu lideranças ligadas ao ensino para discutir assuntos relacionados ao processo de elaboração das regulamentações educacionais. Educadores, técnicos, pais e alunos tiveram a oportunidade de fazer críticas e sugestões pertinentes às propostas para a educação que seriam firmadas na nova Constituição Nacional. O lema “a escola que temos e a escola que queremos” representava a visão de uma sociedade que estava ciente dos limites e das possibilidades do ensino e tinha propostas relevantes para o benefício de todo povo brasileiro.

Entre as reivindicações mais citadas no “dia D”, havia algumas já bem antigas: o acesso de todos à educação básica para que fosse viabilizado um mínimo de

condições de participação social e a necessidade de colocar a educação como um elemento formador de mão de obra e um meio de promover o crescimento econômico e social. Esse problema foi citado pelo Sr. constituinte Mozarildo Cavalcanti como a “milênar dificuldade do encontro da educação com o trabalho” (BRASIL, 1987a, p. 1094).

Em 10 de Abril de 1987, houve uma Manifestação Nacional para o lançamento da Campanha Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito dentro do Congresso Nacional. As entidades educacionais organizadas enviaram à Assembléia um manifesto explicitando o descontentamento dos profissionais da educação em relação às condições de ensino, à remuneração salarial e a urgente necessidade de reformas para atender grande parte da população carente de instrução básica, de formação profissional e de exercício de cidadania que, segundo o documento, eram condições essenciais para uma nação livre e democrática.

O Sr. constituinte Octávio Elízio do PMDB, solidário e defensor da causa, discursa em favor do movimento e narra o conteúdo do “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”¹⁵ que expressava os objetivos e reivindicações dos setores educacionais organizados. O texto iniciava-se com o apelo aos constituintes por uma “educação pública, gratuita, crítica, laica, democrática e de qualidade” e enfatizava a necessidade de uma transformação nas condições educacionais daquele momento. As principais críticas do manifesto diziam respeito às políticas de favorecimento aos estabelecimentos particulares de ensino, demonstrando o descontentamento da sociedade civil em relação à falta de medidas que promovessem o acesso ao ensino público, entendido como direito de todos. Ressaltavam também a importância de um saber que desenvolvesse o sentido crítico e o compromisso com a transformação social, no qual o indivíduo tivesse a “capacidade de pensar, julgar e agir” e ainda defendia a escola pública e gratuita como o único espaço democrático que poderia cumprir o papel de assegurar o desenvolvimento social e a soberania da nação. Entre as reivindicações gerais o documento expressava a prioridade de quatro princípios fundamentais para garantir os interesses da maioria da população: 1- A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis; 2- O governo Federal destinará nunca menos de 13%, e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aplicarão, no mínimo, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito; 3- As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo Federal, pelos Estados,

¹⁵ Em anexo o texto completo do Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita.

Distrito Federal e Municípios; 4- A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada ao acesso, permanência e gestão.

As entidades, Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior – ANDES; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd; Confederação dos Professores do Brasil – CPB; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Central Nacional dos Trabalhadores – CNT; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; União Nacional dos Estudantes – UNE subscrevem o Manifesto que foi publicado no Diário Nacional Constituinte n.º 33 em 1987.

A manifestação da sociedade civil em consonância com diversas organizações ligadas ao ensino foi um acontecimento histórico para a educação brasileira, uma oportunidade em que a população se mostrou consciente e capaz de articular-se em favor da transformação do modelo de gestão educacional. Esse evento lembrou as palavras de Florestan Fernandes ao referir-se ao movimento de 1960 que envolveu setores importantes na luta pela democratização do ensino, demonstrando ser um momento forte de atitude e compromisso com os problemas da sociedade brasileira.

Tornou-se com notável rapidez um movimento de responsabilidade cívica, que propunha à nação os dilemas educacionais que temos de enfrentar e resolver, se quisermos sair da posição de povo atrasado, subdesenvolvido e dependente (FERNANDES, 1966, p. 348).

Em 1987, Florestan Fernandes, enquanto deputado constituinte, participou da elaboração dos projetos de leis que iriam compor a Carta Magna que regeria a Nova República do Brasil. Ocupando o cargo de Presidente da Comissão de Educação e Cultura, enviou sugestões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No 1º artigo observa-se a determinação em apontar o ensino como sendo um bem de todo cidadão e a condição essencial para a construção de uma consciência crítica alicerçada nos princípios de igualdade e liberdade do ser humano.

SUGESTÃO Nº 2.745

Art. A Educação Escolar é um direito fundamental, universal e inalienável. Todos devem ter oportunidades iguais de acesso à Educação Escolar e a seus frutos, o desenvolvimento pleno da personalidade humana, a aquisição de aptidões para o trabalho, a formação de uma consciência social crítica e a preparação para a vida em uma sociedade democrática (BRASIL, 1987b, p. 376).

Partindo do princípio de direito social, Fernandes colocava a educação como o elemento fundamental de uma nação em processo de democratização. Por acreditar que o ensino era um meio de corrigir as desigualdades sociais derivadas do preconceito e da discriminação racial, sexual e econômica, este sociólogo defende a igualdade de oportunidades através do ensino público, laico e gratuito e a obrigação do Estado em assegurar as condições necessárias para que os filhos das famílias de baixa renda tivessem acesso ao ensino regular e de qualidade desde a pré-escola até o terceiro grau. Ressaltou também que competia ao Estado a fiscalização e o controle sobre o cumprimento da lei educacional, assim como também essa instituição devia permitir que a nova legislação fosse feita com a participação democrática de todas as entidades, associações e grupos de ensino juntos com o Congresso Nacional (BRASIL, 1987b).

Dessa forma, ele colocava em prática sua teoria de que uma nação democrática e justa se constrói a partir do exercício da cidadania, ou seja, com o engajamento político da sociedade civil nos assuntos de grande interesse social. Como justificativa para sua extensa lista de sugestões, ele afirmou ainda que a Constituição era um meio de superação da distância que se estabeleceu entre a barbárie e a civilização e o número de problemas educacionais e a sua complexidade exigiam um grande número de medidas constitucionais para que esta alcançasse o resultado necessário. “É imperativo vincular a constituição à construção de um povo sadio e feliz, com uma sociedade de classes que somente herde do capitalismo os seus limites egoísticos e os seus efeitos insuperáveis” (BRASIL, 1987b, p. 376). E seu discurso finaliza com um desafio:

Conclamar os constituintes para que o Brasil penetre no século XXI, resolvendo para sempre os dilemas educacionais que estão nas raízes do nosso dilaceramento como Nação e da nossa capitulação passiva diante das iniquidades geradas aqui dentro ou impostas de fora. Educação para a liberdade, a igualdade social e a felicidade humana, esses são os alvos que os constituintes devem perseguir para adaptar o sistema educacional brasileiro aos avanços da mudança social espontânea, que ele não acompanhou, e para fazer da educação escolarizada o eixo das transformações históricas que foram impedidas ou deliberadamente proteladas (BRASIL, 1987b, p. 376).

Apesar dos esforços das entidades organizadas e dos constituintes do bloco progressista, a nova LDB passou por diversos debates e revisões que ora favoreciam, ora impediam os avanços necessários à tão esperada transformação no sistema educacional do Brasil. As idas e vindas das discussões em torno do projeto constitucional para a educação refletem os embates existentes no cenário político e em especial em ocasião da elaboração de novas leis constitucionais. Por trás dos bastidores encontravam-se os conflitos ideológicos e a luta entre objetivos divergentes sobre os quais sobressaíam aqueles que detinham maior poder de articulação e de conciliação sobre os interesses dominantes.

Pino (1998) em “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional”, fez um relato sobre a trajetória da nova LDB desde a o seu primeiro projeto até a sua publicação como Lei 9394 de 17/12/1996 no Diário Oficial da União em 23/12/1996. A autora lembrou que a análise desta lei exigia uma contextualização histórica para que fossem identificados em cada período de sua formulação os interesses, as ideologias e as condições que permearam o conteúdo das suas diretrizes. Estas instruções legais que ora se mostraram modernizantes, ora conservadoras, refletiram objetivos e idéias de grupos opostos que traziam em sua bandeira de luta ideais divergentes.

Conforme a autora, no transcorrer do longo processo de discussão o Projeto de Lei da Câmara (PLC nº 1258-C)¹⁶ aprovado em 1988, sofreu alterações de grande significado. O anteprojeto discutido e elaborado pelos educadores¹⁷, que tinha por objetivo oferecer subsídios aos trabalhos da Assembléia Constituinte, sofreu modificações substanciais que prejudicaram todo o texto da lei, impossibilitando a modernização tão esperada pelas organizações educacionais e necessárias para a democratização da escola pública.

Segundo Pino (1998), o anteprojeto de LDB, aprovado pela Câmara dos Deputados em 1988 passou pelo primeiro processo de elaboração em meio a longas sessões de negociação sempre contando com a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Estas discussões tinham como eixo propostas que viabilizavam a universalização do ensino fundamental e organização de um sistema nacional que assegurasse a articulação entre os níveis de ensino das esferas federal, estadual e municipal.

Em relação às sugestões dos educadores, Florestan Fernandes se pronunciou favorável considerando que havia se efetivado uma “conciliação aberta”, termo usado pelo sociólogo e constituinte em contraposição às práticas dos bastidores do Congresso Nacional,

¹⁶ PLC 1258-C em Anexos.

¹⁷ Educadores que participaram do IV e V Congresso Educacional Brasileiro, realizados em 1986 em Goiânia e em 1988 em Brasília, respectivamente.

onde se realizavam concessões e privilégios a grupos poderosos em prejuízo dos direitos das classes trabalhadoras, prática essa chamada por ele de “conciliação oculta” (PINO, 1998, p. 21).

Entre as principais reivindicações dos educadores destacava-se a determinação sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, que no entendimento desse grupo, deveria ser coordenada pelo Fórum Nacional de Educação composto por professores, intelectuais e entidades interessadas em avançar na qualificação e na distribuição do ensino público no Brasil.

Enviado ao Senado o projeto recebe o nº 101/1993 e tem como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia. Conforme a autora, ele respeitou o texto original da Câmara, privilegiando os interlocutores dos partidos políticos aos representantes do governo e ainda recebendo em audiências os representantes das entidades do campo educacional, mantendo o Fórum como seu interlocutor. Mesmo conservando os objetivos dos educadores, o senador não deixou de dar atenção às críticas dirigidas ao projeto, tendo como base o Projeto de Lei nº 67 do senador Darcy Ribeiro, entregue ao senado em maio de 1992. O relator trabalhou no sentido de “enxugar o projeto”, unindo e reorganizando alguns capítulos, procurando construir consensos em torno das divergências. O Substitutivo Cid Sabóia (nº 250) foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30/11/1994 e encaminhado ao plenário do Senado em 12/12/1994, sendo incorporado na nova legislatura iniciada em fevereiro de 1995. Em virtude das eleições de 1994, o Projeto da LDB enfrenta um novo processo de tramitação, no qual foram realizadas novas articulações e acordos na política brasileira.

Como relata a autora, a aliança política de centro-direita entre o PFL e o PSDB sustentou a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, que ao tomar posse inaugurou uma fase permeada por novos interesses e estratégias de controle social. Entre as primeiras ações desse governo no campo educacional está a interferência na tramitação da LDB através do documento “Planejamento Político Estratégico 1995/1998”. Conforme Ivany Pino, esse foi um artifício usado para impossibilitar a aprovação do Substitutivo Cid Sabóia, de impedir o retorno do projeto da Câmara dos Deputados e de favorecer uma nova possibilidade de discussão do projeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado no governo Collor com o apoio do MEC. O documento apresentava como um dos seus objetivos:

‘aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades’ e ‘retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional’, ‘instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático’; ‘modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola [...]’ e ‘transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados’ (BRASIL, 1995, p. 8 apud PINO, 1998, p. 31).

É importante que se retome o contexto sócio-político da época para que sejam situados historicamente os propósitos contidos nas medidas que favoreceram a aprovação da nova legislação educacional. Segundo a autora, a concepção educacional que influenciou a última elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação chegou aos países da América Latina nos anos 90. São idéias decorrentes do desenvolvimento tecnológico e da globalização da economia que redimensionaram o papel da educação, fazendo com que esta se transformasse em requisito para o desenvolvimento auto-sustentável do país e para favorecer o processo de inserção no cenário econômico mundial. Esses novos ideais também traziam fortes críticas ao Estado atribuindo-lhe as causas do atraso educacional devido à ineficiência e ao paternalismo.

A LDB Darcy Ribeiro foi aprovada com modificações que permitiram ao MEC incorporar as recentes diretrizes educacionais que estabeleciam regras para atender a relação educação/estado/sociedade e economia, de acordo com as novas tendências do governo vigente. As disposições em curso vinham ao encontro dos ideais neoliberais, desencadeando outros rumos às políticas educacionais, recolocando-a como setor privilegiado devido ao seu aspecto econômico e a sua importância para o desenvolvimento do país.

Uma conquista importante já havia ocorrido em relação ao espaço de participação social, ou seja, os processos de legislações educacionais, as leis sobre educação na Constituição e a nova LDB passaram a ser atividades do Legislativo. Esse passo foi decisivo para a movimentação dos grupos e entidades preocupados com os rumos da educação pública em nosso país, favorecendo a mobilização de diversos atores em favor de “interesses educacionais diferenciados, porém não antagônicos”. Através dessa abertura na Câmara Legislativa foi possível a organização do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, que atuava junto à Comissão de Educação na Constituinte. (PINO, 1998, p. 23).

A aprovação da LDB 9394 ocorreu sob as estratégias do governo FHC, que devolveram ao cenário nacional o estilo anterior de relação entre o Legislativo e o Executivo, retomando o controle sobre as formulações das leis educacionais e restringindo a ação política

do Legislativo, suprimindo os espaços conquistados pelo Fórum Nacional. A lei Darcy Ribeiro efetivou as políticas do Executivo segundo as medidas provisórias e projetos que atendiam as necessidades das reformas educacionais pretendidas pela nova concepção de educação proposta pelo sistema neoliberal.

3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 90

Na década de 90, a influência do capital externo e a dependência crescente das agências de financiamento internacional deixaram os Estados da América Latina mais expostos às ações das políticas neoliberais, já fortalecidas em diversos países no mundo.

Em novembro de 1989, reuniram-se nos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano, do FMI, do Banco Mundial e do BID com o objetivo de fazer uma avaliação sobre as reformas econômicas já implementadas na América Latina. A convocação do Institute for International Economics tinha como título “*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*” A denominação informal que se deu após as conclusões do encontro foi “O Consenso de Washington” (BATISTA JUNIOR, 1995).

De acordo com o autor, essa denominação logo dá sentido aos objetivos propostos pelo governo norte-americano e suas instituições de financiamento. Ela seria a coroação daquele evento que não traria novas fórmulas de crescimento para a América Latina, mas simplesmente ratificaria a proposta já recomendada a essa região como condição para conceder empréstimos externos. A avaliação que se fizera naquele encontro registrou o consenso sobre a “excelência” das reformas já realizadas nos países latino-americanos, exceto no Brasil e no Peru, até aquele período.

Conforme Batista Junior (1995), no governo Collor, a partir de 1990, o Brasil passaria a aderir as propostas firmadas no Consenso de Washington. Atendendo ao compromisso da campanha eleitoral, o ex-presidente se dispôs a por em prática sua política de alinhamento aos Estados Unidos. A partir de então, foram acatadas as principais reivindicações do governo norte-americano e através das recomendações do Banco Mundial foram direcionadas medidas para a abertura do mercado internacional.

Entre as estratégias da política macroeconômica propostas aos países latino-americanos estariam algumas relativas ao sistema educacional. As novas políticas educacionais eram uma forma de influenciar essas sociedades sobre os pressupostos da nova

concepção econômica, que deveriam adentrar o país pela via política através de acordos em torno da legislação constitucional, pela via econômica com a abertura ao capital internacional e pela via ideológica que seria desencadeada a partir de instrumentos formativos.

A coexistência entre os pressupostos neoliberais e a concepção de educação democrática, requerida pela sociedade civil desde os movimentos da década de 1960 criaram novas divergências na arena política e institucional e conseqüentemente exigiam uma posição das autoridades. De um lado a educação sob a lógica neoliberal se apresentava em seus aspectos mais objetivos, tendo em vista medidas que buscavam resultados eficazes no que diz respeito à qualidade do ensino enquanto fator de desenvolvimento econômico e ao mesmo tempo medidas que estabeleciam a otimização dos recursos públicos. Por outro lado, a educação proposta pelas correntes progressistas do país procurava combinar maiores investimentos no setor educativo para que a educação alcançasse melhores resultados quantitativos e qualitativos em todos os aspectos sociais, favorecendo uma escola democrática e de qualidade para toda a população.

Ao tomar posse em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso encontra em fase de tramitação o projeto de Lei de Diretrizes e Bases que estabeleceria as diretrizes e os objetivos da educação nacional. A aprovação dessa nova lei passaria pelas mãos daquele que enquanto intelectual, havia participado do Movimento em Defesa da Escola Pública na década de 1960 durante o processo da primeira LDB, juntamente com os licenciados que buscavam um acordo entre as reivindicações populares e a base governista da época, entre eles seu colega de profissão Florestan Fernandes.

Após um longo período de negociações, acordos e contradições, que marcaram a elaboração da Lei 9394/96, foi sob a sanção do presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, que enfim esta legislação passou a vigorar. A análise sobre as principais medidas adotadas nesse governo no que se refere à educação torna-se pertinente neste momento porque trata-se de um mandato que passou a interagir com o processo educativo a partir da segunda LDB. Entre as idas e vindas dos projetos de lei na Câmara e no Senado, essa lei foi sancionada em meio a divergências de interesses e a uma forte oposição que se organizava para defender as reivindicações da sociedade civil. Também foi esse governo que se defrontou com o contexto político e econômico já permeado pelos objetivos do capital externo e pelos projetos neoliberais, configurando um embate ideológico em torno da administração pública nacional.

As políticas sociais do Banco Mundial já exerciam grande influência nas medidas sócio-educativas da América Latina quando tomou posse o governo de Fernando

Henrique Cardoso. As discussões acerca da educação e dos novos paradigmas econômicos tiveram como momento histórico e decisivo a “Conferência de Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990. Os patrocinadores desse evento foram a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial, que tinham por objetivo para essa ocasião, inaugurar a sua política de priorizar o ensino fundamental e defender a idéia de que a educação não era tarefa exclusiva do Estado, mas de todos os setores sociais. A meta principal desse encontro era a universalização do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade (PINTO, 2002).

Em decorrência dos compromissos firmados entre os países que participaram do evento, inclusive o Brasil, seria elaborado em cada país planos decenais de educação. A “Semana Nacional de Educação para Todos”, que ocorreu em Brasília entre 10 e 14 de maio de 1993, tinha como objetivo fornecer subsídios à elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” no Brasil. Participaram dessa semana representantes das três esferas governamentais e de entidades da sociedade civil. Um dos compromissos assinados pelas autoridades responsáveis nessa ocasião, foi o de “assegurar eficiente e oportuna aplicação de recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino”. (BRASIL, 1994, p. 87 apud PINTO, 2002, p. 112).

Nesse período, as propostas para o sistema educacional dos países subdesenvolvidos ocorriam durante a gestão de Fernando Collor (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). Após a eleição de 1994, que deu posse ao candidato que representava a aliança centro-direita, Fernando Henrique Cardoso assumiu o poder iniciando uma nova fase em relação às questões educacionais no país. No primeiro período de governo de FHC, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9424/96); e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), entre outras medidas. No Plano Nacional de Educação constariam as metas para a educação no país nos próximos dez anos, atendendo às medidas estabelecidas durante a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Durante o I Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em 31 de julho de 1996, em Belo Horizonte, com a participação de cerca de cinco mil pessoas de 27 estados brasileiros, entre as quais havia profissionais da educação, professores, pais e alunos, foi estabelecido que seria tarefa de seus participantes elaborar um Plano Nacional de

Educação de forma “coletiva e democrática” que buscasse “expressar a compreensão e a vontade coletiva da sociedade brasileira” (CNTE, 1996, p. 58 apud PINTO, 2002 p. 119). No II CONED que aconteceu em 9 de novembro de 1998, também em Belo Horizonte, foi estruturado o PNE da Sociedade Brasileira que ficou assim conhecido por ter sido elaborado a partir de discussões com associações de profissionais da área, com entidades estudantis e com associações acadêmicas e científicas (PINTO, 2002).

Conforme o autor, este projeto deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998 pelo deputado federal Ivan Valente, se tornando o Projeto de Lei nº 4.155/98. No entanto, durante esse período ocorreu paralelamente a elaboração de um Plano Nacional de Educação pela iniciativa governamental que também foi enviado ao Congresso Nacional, porém após o prazo determinado pela Lei 9394/96. Mesmo assim, esse Plano foi recebido e identificado como o Projeto de Lei nº 4.173/98, sendo anexado ao PL 4.155/98. Fatos semelhantes ao processo de tramitação da LDB aconteceram durante a tramitação dessa lei. Ao texto elaborado pelos representantes da sociedade civil foi apresentado um substitutivo que em princípios gerais e estrutura correspondia a objetivos divergentes dos interesses sociais. A mobilização do Fórum Nacional conseguiu assegurar alguns objetivos requeridos pelo primeiro projeto, principalmente em relação ao financiamento da educação, no entanto estes objetivos posteriormente foram vetados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PINTO, 2002).

O “Plano Nacional de Educação” (Lei nº 10.172) foi aprovado em 09 de janeiro de 2001 e entre as suas principais propostas encontram-se: a oferta do Ensino Fundamental obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do acesso aos demais níveis educacionais – Educação Infantil, Ensino Médio e Superior.

O conteúdo do PNE aprovado evidenciou a aceitação do governo nacional sobre os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial em vista da concessão de empréstimos aos países em desenvolvimento. A partir da aprovação desta lei foi possível implementar as medidas necessárias ao atendimento dos objetivos das instituições internacionais que passaram a atuar mais diretamente sobre as mudanças ocorridas no sistema de ensino do país.

4 EDUCAÇÃO NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

4.1 OS INTERESSES DIVERGENTES SOBRE AS PRIORIDADES EDUCACIONAIS

No decorrer deste trabalho, foram discutidas questões que envolvem duas concepções distintas sobre o papel da educação. De um lado, está a visão democrática em que Florestan Fernandes apresenta seus argumentos, tratando-se de um ensino projetado para alargar o horizonte cultural da pessoa humana, considerando todos os elementos presentes no contexto social. Segundo Fernandes (1966), o sistema educacional deve favorecer ao cidadão os meios imprescindíveis para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal, cultural, político e econômico, de modo que este seja um sujeito ativo e participante na sua sociedade.

Por outro lado, a visão neoliberal enfatiza a necessidade de “educar para o desenvolvimento”, privilegiando a modernização da esfera econômica. Com as inovações tecnológicas, os processos produtivos precisam de novas qualificações dos trabalhadores, o que significa que esses devem ser treinados para desenvolver diversos tipos de habilidades e competências para exercer várias funções numa mesma etapa da produção. É a capacitação polivalente, hoje tão requerida pelas empresas de grande porte que investem em tecnologia de ponta.

Estas duas visões, embora destaquem a educação como um recurso indispensável para alcançar o progresso, são divergentes porque buscam atender interesses opostos. O ensino para a democracia visa a uma educação transformadora, no sentido de permitir aos indivíduos novas perspectivas de vida social, que não seja esta limitada no sistema de classes. A justiça social nessa concepção não é capaz de se efetivar numa sociedade sustentada pela exploração de uma classe sobre a outra, dessa forma ela propõe projetos baseados numa concepção de modernidade que acompanhe as dinâmicas do sistema capitalista, porém que supere as suas contradições, aperfeiçoando a idéia de uma sociedade igualitária. Esta perspectiva, sobre a qual Florestan Fernandes se tornou um forte defensor, tem como embasamento teórico a visão marxista sobre os desdobramentos do sistema capitalista e a possibilidade de alcance do socialismo¹⁸.

¹⁸ Fernandes compartilhava da teoria de Marx (1975) de que a constituição da democracia só seria possível na sociedade socialista. De acordo com esse pressuposto o sistema de produção capitalista iria se desenvolver

Contrariando essa hipótese, o neoliberalismo procura estender os interesses capitalistas na medida em que propõe uma educação voltada para o desenvolvimento econômico, com vistas à reprodução das condições sociais impostas pelo sistema de produção. Baseados na teoria do livre mercado, proposta pela corrente liberal e rearticulada pelos neoliberais, a noção de sociedade de classes procura enfatizar o mercado como o grande regulador dos conflitos sociais, propondo o livre comércio entre produtos e direitos e mostrando que a concorrência e a competência produtiva farão com que todos os indivíduos tenham acesso aos benefícios sociais e aos meios de consumo¹⁹.

Diante desse embate ideológico e das conseqüências da sua materialização no plano social, é possível perceber porque a educação assumiu nesse contexto uma função primordial. Gramsci (1979) esclareceu essa idéia ao afirmar que havia uma constante luta pela hegemonia e era através da educação que os diferentes grupos sociais tentavam impor os seus princípios e valores e formar seus intelectuais. Por isso se referia à tendência da civilização moderna em dividir suas escolas. A diferenciação se fazia pela escola clássica, destinada à formação dos intelectuais e às classes dominantes, enquanto a escola profissional especializada era direcionada à preparação da classe instrumental, ou seja, aos trabalhadores que exerceriam atividades predeterminadas. Este autor defendia a instauração de uma escola unitária, que oferecesse o ensino humanístico e tecnológico, que possibilitasse a formação de um homem reflexivo e autônomo, com uma consciência moral e social sólida e homogênea.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1979, p. 125).

Por essa razão, Gramsci chamava a atenção para o papel do intelectual na sociedade capitalista e da responsabilidade no plano ético e político que pode elevar a consciência dos indivíduos a respeito dos antagonismos da sociedade de classe. Concordando com essa perspectiva, Florestan Fernandes atribuía aos intelectuais e especialmente aos

até atingir o seu ápice e através dos conflitos de classe, ele seria superado pela ordem socialista, que de fato geraria um clima de democracia sustentável e abrangente para todas as esferas sociais.

¹⁹ O liberalismo é a doutrina política e econômica que requer a limitação do poder estatal em benefício da livre economia. A partir do final do século XVIII, tornou-se ideologia da burguesia (SMITH, 1979). O Neoliberalismo caracteriza-se pela retomada dos valores e ideais do liberalismo a partir do século XX, mas esta corrente aceitou a intervenção limitada do estado para corrigir os desequilíbrios do mercado (PETRAS, 1997).

professores a função de “agentes sociais”, destinando a essas categorias a responsabilidade de controle sobre as forças anti-democráticas. De acordo com esses autores, os intelectuais possuíam uma visão clara do conflito de interesses presente na sociedade capitalista e caberia a eles a opção pela desmistificação ou não dessa realidade.

Num país como o nosso, os professôres constituem uma elite intelectual atuante e um dos poucos setores da população capaz de insurgir-se convictamente, contra os movimentos de conteúdo demagógico [...] Os professôres universitários precisam inteirar-se dêsse processo, se desejam impedir a distorção do regime democrático e a conseqüente ressurreição do “Estado Novo” (FERNANDES, 1966, p. 299).

Na concepção neoliberal a educação também tem função de direcionar as opiniões no sentido de privilegiar a sua visão de progresso social, tornando-a hegemônica. A idéia de um ensino que resgate as economias em desenvolvimento e promova a autonomia e a liberdade dessas nações perpassa os seus discursos e projetos, porém no terreno da prática as medidas deixam margem à dependência do capital externo, que ao financiar os projetos para o ensino se limitam à erradicação da pobreza e ao aumento da escolaridade como formas de propiciar abertura do mercado consumidor e aumento de mão-de-obra barata e qualificada para as empresas multinacionais.

Fundamentadas nessa perspectiva, as propostas de desenvolvimento dirigidas à América Latina pelo Banco Mundial justificavam-se na desigualdade social atribuindo esse problema à deficiência das políticas públicas dos Estados desse continente, por isso seus projetos para essa área giravam em torno da reestruturação das finanças, transferência das funções do Estado para a sociedade civil, aumento da arrecadação e enxugamento dos recursos. Enfim as medidas apresentadas, embora aparentassem um caráter modernizador, contribuíram para um aprofundamento da crise, visto que seus programas favoreciam o avanço do mercado capitalista também sobre a oferta de direitos básicos dos cidadãos.

A estreita relação entre as políticas do Estado e as lideranças financeiras internacionais é explicitada também nos documentos do Banco Mundial, nos quais a organização enfatiza que as políticas estatais deveriam ser mantidas em suas funções mínimas, mas sem exclusividade, sendo apenas um complemento dos mercados. Através desse discurso revelava-se o caráter estratégico das medidas que permitiam a diminuição do papel estatal, mas não a sua total desintegração. Tais projetos orientavam o Estado a oferecer seus serviços básicos aos mais pobres e deixassem margem para a atuação do mercado.

Embora o Estado tenha um papel central na provisão e garantia de serviços básicos – educação, saúde e infra-estrutura – não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que seja provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28 apud CRUZ, 2003, p.64).

Conforme a declaração, percebe-se que a desobrigação do poder público em relação aos direitos sociais é necessária e proveitosa ao sistema capitalista como forma de promover o seu avanço e manter a sua ideologia. O Estado ao contemplar os trabalhadores com as suas reivindicações mais básicas contribui para o fortalecimento do sistema baseado na competitividade, em que os bens públicos qualificados não são acessíveis a toda população, mas apenas àquela parcela que dispõe de melhor nível econômico. A suposta incapacidade do Estado em suprir todas as demandas da população fortalece a visão sobre a transferência de suas obrigações para a sociedade civil ou para a iniciativa privada, e esta medida está prevista nos programas oficiais do Banco Mundial.

A mensagem é que o Estado pode ficar à altura dos desafios que enfrenta, mas isso somente se, primeiro, ajustar o que procura fazer ao que é capaz de fazer, e, depois, aumentar o número de coisas que pode fazer com habilidade, mediante o fortalecimento das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 19 apud CRUZ, 2003, p.65).

Oliveira (2003) mostra que as ações dos governos dos países subdesenvolvidos caminham no sentido de atender as expectativas das agências internacionais que por sua vez, orientam os interesses dos grupos empresariais locais. Nesse texto, o autor chama a atenção para a “relação de submissão e cumplicidade” entre os governos nacionais e o capital externo citando a histórica afirmação de Marx e Engels sobre as práticas do Estado burguês. De acordo com a visão marxista, ao “resumir” suas práticas à defesa dos objetivos capitalistas o Estado se torna o comitê organizador dos interesses das classes dominantes²⁰. Oliveira afirma que diante desse compromisso ocorre a interferência de grupos empresariais nacionais e estrangeiros nas diversas esferas estatais buscando contemplar através das políticas internas

²⁰ Manifesto do Partido Comunista escrito por Marx e Engels em 1848, no qual explicava a relação existente entre o Estado e o sistema capitalista.

a otimização dos meios de assegurar e legitimar os seus interesses particulares e de instaurar um padrão político voltado à garantia da sua hegemonia.

Em “A Revolução Burguesa no Brasil”, Florestan Fernandes já denunciava os problemas que a modernização proposta pelas organizações internacionais desencadeava sobre as nações em desenvolvimento. Segundo ele, as medidas que traziam como lema o “desenvolvimento com segurança” colaboravam para deprimir as estruturas políticas dos países subdesenvolvidos. Através de projetos de assistência, econômicos, sindicais, educacionais, de saúde pública, financeiros ou tecnológicos as nações hegemônicas tinham a intenção de elevar o poder de decisão e de controle das burguesias e dos governos pró-capitalismo das regiões periféricas. A “transição” para o capitalismo monopolista nesses países tornava-se ainda mais selvagem.

Ela negligencia ou põe em segundo plano os requisitos igualitários, democráticos e cívico-humanitários da ordem social competitiva, que operariam, na prática, como obstáculos à transição para o capitalismo monopolista (FERNANDES, 1987, p. 254).

No Brasil, partindo dos pressupostos da economia externa, que se mostra indiferente às conseqüências no plano social, as reformas que delineiam um projeto modernizador proposto pelo empresariado nacional destacam a prioridade de inserção do país no mercado mundial. A CNI documentou essa resolução afirmando que a partir dessa integração seria possível aumentar o número de pessoas que até então estavam excluídas deste mercado, elevando o padrão de vida de grande parte da população (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS, 1988 apud OLIVEIRA, 2003). Em 1992, um novo documento enfatizou essa declaração ao reafirmar que para atingir a estabilidade e o crescimento o único caminho era “uma economia com maior competitividade e disputa de novos mercados” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS, 1992 apud OLIVEIRA, 2003, p. 252).

Ramon de Oliveira ainda cita Diniz (1991) para mostrar que o empresariado brasileiro se organiza não só através de entidades como o Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e o CNI (Confederação Nacional das Indústrias), mas articulam seus objetivos também pela via do poder público incentivando a candidatura de vários empresários para atuar no campo político, garantindo uma intervenção direta na elaboração e votação de leis e decretos nacionais. Segundo Diniz (2000), na eleição para a Assembléia Nacional

Constituinte, entidades como a Fiesp e o Firjan (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro) foram responsáveis pela eleição de 23,43% dos congressistas constituintes. Esse expressivo número de representantes empresariais na política nacional pode explicar os insucessos das políticas públicas que priorizavam as necessidades sociais do país, como por exemplo, a aprovação das leis educacionais que se centravam na idéia de educação para a justiça social.

Conforme Oliveira, a Fiesp também apresentou sua resolução para os problemas econômicos do Brasil no documento publicado em 1995 e reeditado por vários anos, no qual a concepção de seus associados se mostrava favorável a um desenvolvimento que “permitiria a economia brasileira e ao empresariado nacional participar de forma mais competitiva e autônoma no processo de globalização econômica” (OLIVEIRA, 2003, p. 252). Para atender a tal objetivo, segundo a organização, o Estado deveria limitar sua intervenção nos setores de nutrição, saúde, educação e formação profissional.

Para o autor, as propostas dos empresários em vista do crescimento econômico foram se tornando mais claras na medida em que o governo brasileiro se aproximava da ideologia neoliberal. Dessa forma, os argumentos se dirigiam às reformas institucionais que permitiam o domínio da regulação do mercado e da privatização dos serviços mantidos pelo Estado.

Quanto às políticas educacionais que são implementadas sob as condições de subdesenvolvimento, existe grande interesse por parte dos centros hegemônicos e do empresariado nacional em favorecer o padrão mínimo necessário à reprodução da força de trabalho e à inserção no mercado mundial. Os programas recomendados pelas agências internacionais e dirigidos à educação das nações em desenvolvimento limitam-se à erradicação do analfabetismo e à distribuição obrigatória do ensino básico, acompanhados de formação técnico-profissional de nível médio. Esses requisitos são essenciais para atender as demandas da produção industrial, os setores comerciais e de serviços.

No Brasil, o contexto que envolve a relação educação-economia é sentido através das ações governamentais que estão em consonância com as reivindicações empresariais. Na década de 90, os apelos em torno da educação e do progresso econômico ganharam reforços a partir da abertura das fronteiras aos mercados internacionais. A possibilidade de inserção na economia globalizada exigia um maior aproveitamento dos recursos educacionais do país e mudanças no sentido de oferecer formação adequada para acompanhar as inovações tecnológicas.

O documento da CNI "Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários" de 1993 mostra a preocupação em articular a educação à formação profissional de forma que as novas competências apreendidas pelos trabalhadores pudessem aumentar as possibilidades destes inserirem-se no mercado de trabalho, que se encontrava em contínua mudança. Neste documento constava a afirmativa de que não bastava investir em tecnologia, mas também em capital humano. Portanto ao garantir acesso à educação básica estaria se garantindo conseqüentemente o aumento das competências dos recursos humanos (OLIVEIRA, 2003).

Segundo esse autor, o presidente da CNI da época, Albano Franco deixou clara a posição dos empresários quando afirmou que a modernização da economia deveria estar intimamente vinculada à "democratização da educação". Nessa afirmação, percebe-se a sintonia conceitual em relação às reivindicações dos movimentos sociais em defesa da escola pública citadas nos capítulos anteriores deste trabalho, porém nesse caso a preocupação com a democratização direcionava-se para a manutenção da ordem social.

Florestan Fernandes ao se referir a educação e a democratização durante a II Conferência Brasileira de Educação realizada em Belo Horizonte (11/06/1982), já antecipava o caráter transformador que o ensino deveria assumir e comentou "a relação dinâmica e dialética" presente nessas duas perspectivas: "educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes". Sua proposição se dirigia ao tema geral daquele encontro - "*Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade*" - e novamente apontava a ligação estreita entre a educação e a "transformação social" (FERNANDES, 1989), transformação essa que certamente não era de interesse da classe empresarial.

A conclusão de Carvalho é que a ênfase na questão educacional se tornou tão necessária e urgente para todos os setores sociais que até mesmo o conceito de democratização da educação passou a ser usado como requisito voltado ao aspecto modernizador da economia. Em função dessa perspectiva a palavra "democratização" assume uma outra conotação, pois segundo ele, quando diversas correntes ideológicas tratam da questão educacional, e quando os mais variados discursos assumem uma "unanimidade na superfície" elas escondem as "divergências profundas acerca do significado" (CARVALHO, 2004, p. 328).

Para o autor, a aparência na unanimidade e o discurso vago têm impedido o aprofundamento e a discussão sobre as diferentes concepções teóricas que não só são divergentes, como também são conflitantes. Conceitos como "democratização do ensino",

“educação de qualidade”, “competências”, etc. são questões que remetem a diferentes expectativas em relação aos seus objetivos e resultados.

Como argumenta Carvalho, apesar das diferentes perspectivas, não se trata de examinar qual seria o “verdadeiro conceito de qualidade de educação – ou de uma educação democrática” – , mas de perceber que o que está em jogo é o confronto entre as alternativas e as implicações que elas acarretam nos planos ético e político que sustentam as práticas sociais. “Enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura de escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330).

O problema ressaltado aqui se reflete nos programas de ação veiculados para atender a propósitos antagônicos no plano teórico. Portanto este autor está levantando uma questão também discutida por Saviani (1999) quando trata dos objetivos proclamados e dos objetivos reais presentes no texto da LDB.

Dermeval Saviani expõe a divergência entre as duas concepções de educação e como elas se esbarram no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo ele, a lei 9394/96 se tornou uma lei “minimalista” por se omitir diante das pressões que se articulavam em favor de interesses opostos. Ao contemplar medidas que ocultavam os antagonismos entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, o governo aprovou uma lei que deixava margem às medidas pré-estabelecidas pelas agências internacionais e consolidadas pelo MEC.

Ao tratar da diferença entre os dois projetos apresentados para a elaboração da nova LDB - visão liberal e visão socialista - Saviani ressalta a necessidade de identificar a distinção entre os objetivos proclamados e objetivos reais .

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1999, p. 190)

Portanto, o autor esclarece que as “finalidades gerais” dos dois projetos de lei se apresentavam muito semelhantes porque essas estavam presentes nos objetivos proclamados, que normalmente tendem a mascarar os objetivos reais. É nesses itens que ocorre o confronto de interesses e a oposição de valores que não são diretamente expostos no corpo da lei.

[...] os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos (SAVIANI, 1999, p. 190-191).

De acordo com Saviani, a concepção liberal expressa suas contradições diante desses enunciados, o que é uma característica do sistema capitalista. Ao converter seus ideais em expressões universais, essa visão de educação também é concebida de acordo com a “opacidade das relações sociais” produzidas através do “fetichismo da mercadoria”. Esse discurso faz com que haja uma “cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo”. (SAVIANI, 1999, p. 191).

As duas concepções de educação se confundem ao expor seus projetos, dando a impressão de que defendem os mesmos ideais. A aparente harmonia de pensamento também foi criticada por Petras (1997) ao fazer uma análise sobre alguns conceitos-chave da esquerda que foram apropriados pela corrente neoliberal. Segundo ele, os representantes dessa doutrina, ao descrever as mudanças políticas defendidas por eles, tais como “ajuste estrutural” e “reforma econômica”, usavam conceitos já formulados pelos grupos de oposição às políticas neoliberais, pois sendo bem compreendidas entre a população, estes termos significariam uma ameaça aos propósitos das políticas capitalistas.

O autor cita como exemplo a “mudança estrutural” que os analistas de esquerda em 1960 usavam com o significado de redistribuição de renda, terra e propriedade de cima para baixo, no sentido da classe operária e dos camponeses sem terra. Hoje a visão neoliberal usa o termo “reforma estrutural” para referir-se às transferências de propriedade pública para as grandes empresas privadas – a reconcentração de riqueza e propriedade. A esquerda também usava o termo “reforma econômica” para descrever as políticas que realocavam os recursos públicos dos mais abastados para a área social. Este conceito passou a se referir à redução do bem estar social e ao fornecimento de mais subsídios sociais aos investidores privados em especial para os exportadores.

De acordo com Petras (1997), além de distorcer a compreensão dos conceitos políticos e econômicos, os neoliberais recorreram a “eufemismos crus” ao invés de utilizarem

conceitos precisos. A linguagem usada por essa corrente não significa o conteúdo da atividade que ela supostamente descreve.

A discrepância entre o simbólico (forma externa) e o cognitivo (significado interno) é explicada pelo contexto político no qual a política socioeconômica neoliberal está sendo implementada: os sistemas eleitorais. O conteúdo socialmente retrógrado dos neoliberais exige que os seus defensores e praticantes enganem o público através da manipulação lingüística a fim de garantir seus votos. Seria difícil imaginarmos um político neoliberal ganhando muitos votos com a promessa de cortar os orçamentos da saúde e da educação (PETRAS, 1997, p. 21-22).

Na questão específica do ensino, percebe-se que há uma discordância entre as duas concepções de educação no que se refere à qualidade, visto que esse conceito se remete tanto à melhoria do conteúdo escolar, de forma que este atenda as necessidades de formação integral do indivíduo, como à qualificação profissional, entendida como um requisito essencial para suprir as demandas de mão-de-obra para o trabalho. Não se pretende atenuar a importância da segunda em relação à primeira. Florestan Fernandes também reconhecia esta função educacional como primordial, visto que estamos inseridos numa sociedade de classes e torna-se necessário que os indivíduos se insiram no mercado de trabalho.

O problema a ser discutido é exatamente o contrário: por que há um desinteresse por parte dos grupos dirigentes em relação à formação cultural e humanística do cidadão? Como já foi evidenciada a partir da perspectiva de Florestan Fernandes, a educação democrática, laica e de qualidade pode significar um avanço a tal ponto de libertar a classe trabalhadora da sujeição aos interesses do capitalismo, já que a apropriação do conhecimento favorece o senso crítico e desperta para o envolvimento nas questões sociais.

4.2 AS POLÍTICAS E AS AVALIAÇÕES OFICIAIS DA DÉCADA DE 90

Florestan Fernandes, na década de 60, já desmistificava os resultados limitados ao aspecto quantitativo do ensino. Não que eles fossem desnecessários, mas o autor considerava como avanço educacional as medidas que combinavam expansão de vagas com propostas para o aumento da qualidade, como formação de professores, infra-estrutura

escolar, material didático-pedagógico adequados à realidade social e principalmente uma educação voltada ao crescimento intelectual e à formação do espírito democrático.

Procurando enfatizar a divergência entre as diferentes concepções educacionais e as suas propostas no plano institucional, torna-se importante uma explanação sobre as metas estabelecidas pela visão “mercantilista” de educação. Embora não ocorra uma adesão explícita em relação aos interesses externos, as propostas em curso evidenciam uma consonância com os preceitos da concepção neoliberal sobre políticas públicas. Uma das características marcantes dessa prática é a valorização dos índices quantitativos, expostos em tabelas e números que comprovam a eficácia dos resultados obtidos.

A gestão de Fernando Henrique Cardoso foi avaliada por vários nomes de diversas correntes ideológicas. Neste momento, será feito um relato sobre a análise de alguns dos seus aliados no que se refere à educação, procurando enfatizar a noção de modernização que determinou a elaboração e execução dos programas educacionais no Brasil durante esse mandato.

As políticas para o ensino no governo FHC foram aplicadas com base no seu próprio “Plano Nacional de Educação” e durante os primeiros anos de governo este projeto obteve êxito em suas principais propostas. No artigo, “A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso”, Eunice Durham²¹ fez um diagnóstico geral sobre as transformações ocorridas na esfera educacional apresentando dados que confirmavam uma evolução na educação básica do país nos últimos cinco anos. A autora comentou as principais dificuldades encontradas por essa gestão ao promover medidas que ela enfatizou serem prioritárias para o atendimento das exigências do ensino no país.

Segundo Durham (2000), o PNE desse governo foi elaborado com base nos principais problemas do sistema educacional do país, o que permitiu o estabelecimento das seguintes prioridades: a oferta do Ensino Fundamental obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos, favorecendo o acesso e a permanência na escola durante as oito séries para que obtivessem a formação escolar necessária ao exercício da cidadania. A segunda prioridade tinha em vista a erradicação do analfabetismo, resgatando a dívida social acumulada com aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar ou concluir a educação fundamental na idade adequada. O terceiro objetivo consistia na ampliação do acesso aos demais níveis educacionais – educação infantil, ensino médio e superior – garantindo não

²¹ Eunice Ribeiro Durham: Professora do Departamento de Antropologia da FFLCH da USP e Secretária de Política Educacional no Governo Fernando Henrique Cardoso.

apenas a abertura de vagas, mas uma formação que satisfizesse as expectativas e necessidades dos alunos nas diferentes faixas etárias. O ensino dos níveis mais elevados deveria contemplar as exigências da sociedade moderna, tanto para o mercado de trabalho quanto para a formação de lideranças nos diversos campos sociais.

As prioridades descritas acima foram admitidas nos projetos para a educação a partir dos anos 90, visando possibilitar a redução no número de analfabetos e o crescimento no número de matrículas nas redes públicas, fatores que, segundo o Banco Mundial, seriam fundamentais para o crescimento econômico e o alívio da pobreza nos países em desenvolvimento.

Para viabilizar o alcance de tais objetivos, o governo Fernando Henrique Cardoso criou meios para favorecer os ajustes necessários ao sistema de ensino. Entre as medidas tomadas, a primeira foi feita através de emendas constitucionais e da LDB, para que na legislação ficassem definidas mais claramente as responsabilidades de cada instância do governo. A primeira política foi elaborada com vistas a oferecer o ensino fundamental para toda a população e para distribuir esta obrigação constitucional de forma igualitária entre as três instâncias do poder público.

Para garantir a distribuição eqüitativa da responsabilidade pelo ensino fundamental e assegurar o cumprimento da injunção constitucional da oferta obrigatória desse nível de ensino para toda a população, foi elaborada uma emenda constitucional específica, a que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (DURHAM, 2000 p. 242)

Com a criação do FUNDEF, cada município passou a contar com um mínimo de R\$ 315,00 por aluno matriculado no ensino fundamental para investir nesse nível escolar. Esse recurso era proveniente de 15% dos recursos de impostos transferidos de uma instância para outra do poder público, dentro de cada Estado, formando um fundo que seria distribuído entre Estados e Municípios de acordo com o número de alunos matriculados em cada sistema. A União atuaria de forma supletiva e redistributiva, complementando os valores inferiores a R\$ 315,00 per capita. A autora lembra que, além da transferência desses recursos, Estados e Municípios tinham mais 10% para aplicarem nos níveis de ensino sob suas responsabilidades e ainda os impostos locais, que mesmo não sendo incorporados ao Fundo, deveriam ser aplicados 15% no ensino fundamental e 10% nos demais níveis.

Os resultados positivos desse programa, para Durham, foram evidentes. Em primeiro lugar, contribuiu para reduzir as desigualdades existentes no sistema geral, promoveu um aumento substancial no salários dos professores, destinando 60% da arrecadação para essa finalidade e garantindo um mínimo de R\$ 315,00 por mês por 4 horas de trabalho na escola.

Os dados apresentadas neste artigo demonstram um aumento significativo no número das matrículas e na taxa de escolaridade do Ensino Fundamental de acordo com as expectativas do governo.

Tabela 1 - Evolução da matrícula no Ensino Fundamental Brasil - 1970-1998

Ano	Total	% de crescimento
1970	15.895	-
1980	22.598	42,2
1991	29.204	29,2
1998	35.488	21,5
Crescimento Total		123%

Fonte: MEC. INEP. SEEC (apud DURHAM, 2000, p. 236)

Tabela 2 - Ensino Fundamental – Taxa de escolarização bruta e líquida²² Brasil – 1970- 1998.

Ano	Bruta (%)	Líquida (%)
1970	81	67
1980	98	80
1991	106	86
1994	111	89
1996*	116	91
1997*	119	93
1998*	122	95

Fonte: MEC. INEP. SEEC. (apud DURHAM, 2000, p. 236)

*Taxas calculadas sobre estimativas da população de respectiva faixa etária no ano considerado.

Ao comentar essas mudanças, a autora afirmou que esta meta estaria “quase cumprida” se fosse considerado o número de crianças de 7 anos que estavam na pré-escola e o número de crianças entre 7 e 8 anos que ingressariam tardiamente. O ingresso tardio e a repetência continuavam a ser obstáculos que faziam com que as crianças permanecessem mais tempo no ensino fundamental. São 23,6% das crianças maiores de 14 anos matriculadas nesse

²² Taxa de escolarização bruta é o índice resultante da divisão da população que está freqüentando a escola pelo número de pessoas em idade escolar, de acordo com as faixas etárias correspondentes.

Taxa de escolarização líquida corresponde ao índice da população que está freqüentando a escola dentro do nível esperado para a respectiva faixa etária.

nível de ensino, o que segundo Durham não deixava de ter um lado positivo, pois este fato demonstra que está ocorrendo um retorno dos jovens que haviam abandonado a escola. A elevada taxa de repetência ainda era uma característica da educação brasileira que desde a sua origem ocorria com maior freqüência nas regiões mais pobres do país, demonstrando a falta de um ensino adequado às necessidades da cultura regional. Os dados confirmavam que é nas regiões mais pobres que ocorriam os maiores níveis de distorção idade-série.

Tabela 3 - Matrícula no Ensino Fundamental por faixa etária - Brasil e regiões – 1998

Unidade de Federação	Matrícula por faixa etária e localização				
	Total	Menos de 7 anos	De 7 a 14 anos	De 15 a 19 anos	Mais de 19 anos
	Nº / %	Nº / %	Nº / %	Nº / %	Nº / %
Brasil	35.792.554 100%	449.279 1,3%	26.870.018 75,1%	7.097.448 19,8%	1.375.809 3,8%
Norte	3.207.880 100%	36.561 1,1%	2.377.59 74,1%	664.080 20,7%	130.185 4,1%
Nordeste	12.210.131 100%	182.830 1,5%	8.407.429 68,9%	2.918.530 23,9%	701.342 5,7%
Sudeste	13.249.814 100%	71.441 5,4%	10.431.785 78,7%	2.369.062 17,9%	377.526 2,8%
Sul	4.558.892 100%	117.483 2,6%	3.777.447 82,9%	614.192 13,5%	49.770 1,1%
C.-Oeste	2.565.837 100%	40.964 1,6%	1.876.303 73,1%	116.986 20,7%	116.986 4,6%

Fonte: MEC/INEP/SEEC (apud DURHAM, 2000, p. 237).

Apesar do crescimento da taxa de escolarização, o número médio dos anos de estudo confirmava que a desigualdade regional persistia. Pesquisas recentes mostraram que a região Nordeste apresentava apenas 4,4 de média de anos de estudo, enquanto que no Sudeste esse número subiu para 6,6. Conforme Durham, o governo FHC trabalhou junto aos Estados para diminuir a taxa de repetência e a conseqüente desigualdade regional que eram os problemas mais graves e persistentes do sistema educacional brasileiro. O Projeto Nordeste e o FUNDESCOLA foram as políticas destinadas a privilegiar as regiões com maiores *déficits* educacionais.

Durham também relatou o esforço daquele governo em investir na redução dos problemas econômicos que dificultavam a frequência escolar das crianças das famílias de baixa renda. Entre os programas direcionados a este fim estava: o Programa Merenda Escolar; a distribuição gratuita de livros didáticos que antes era feita somente para 1ª à 4ª série, passando também para as crianças de 5ª à 8ª e o programa Bolsa Escola de iniciativa da administração Cristóvão Buarque no Distrito Federal, que passou a ser apoiado e subsidiado pelo governo federal nos municípios mais pobres. Para regularizar o fluxo escolar e diminuir a defasagem idade-série, o programa Classes de Aceleração atendeu até 1998, 1.189.998 alunos, sendo a maioria da região Nordeste; e o programa Dinheiro Direto na Escola que consistia no repasse de pequenos fundos diretamente aos estabelecimentos escolares para serem usados em pequenos reparos ou na compra de material didático.

Com a implantação de tais programas, o número de matrículas aumentou significativamente, porém esse fato torna-se preocupante porque ressalta o nível de entendimento das famílias de baixa renda em relação à escolarização dos filhos. Existe um grande número de pessoas que procuram manter os filhos na escola com o objetivo exclusivo de obterem a inclusão nos programas de complementação de renda, como por exemplo, o Bolsa Escola. Através das pesquisas torna-se evidente que a partir da implantação desses programas, o número de matrículas e a permanência na escola até completar o ensino fundamental aumentaram. Dessa forma, as medidas paliativas tornam-se necessárias, mas ao mesmo tempo insuficientes para que sejam de fato democratizadas as oportunidades educacionais, já que após o cumprimento do período de frequência exigido para a obtenção do recurso, muitos abandonam a escola, não dando continuidade ao processo educativo.

Os recursos utilizados para manter os alunos na escola são de fato necessários onde o nível de miserabilidade é extremo. Florestan Fernandes entendia essa forma de assistência como urgente, no entanto sua preocupação estava em adequar meios de sobrevivência com perspectivas de mudanças. Ao aliar os dois critérios seria importante que os investimentos não permanecessem na área assistencial, mas se direcionassem também para os projetos educacionais de forma que eles se colocassem em conformidade com as necessidades físicas e intelectuais dos alunos. “O fato é que nenhuma Democracia conseguirá sucesso se não abolir, progressivamente, os fatores materiais da desigualdade social e as condições morais da alienação do homem” (FERNANDES, 1966, p. 437).

A falta ou a insuficiência das políticas de complementação de renda se refletem no alto índice de analfabetos e no elevado número de analfabetos funcionais. Essa questão se remete ao segundo objetivo estabelecido pelo PNE, que refere-se à tentativa de

diminuir esse quadro no país. A elevada taxa de analfabetismo era, segundo Durham um problema histórico e persistente. O Programa Comunidade Solidária²³, que atuou nesta área alcançou resultados positivos, mas as deficiências permaneceram e por isso ela ressaltou a necessidade de contar com a parceria de ONG's, empresas, sindicatos e secretarias de educação (DURHAM, 2000 p. 245). A taxa de escolarização também apontava para a desigualdade regional, pois os índices mostravam que o número de analfabetos estava relacionado à faixa etária e se localizava nas regiões mais carentes do norte e nordeste. Para a autora, esse problema se revelava de forma diferenciada em cada região, e por esse motivo o programa Comunidade Solidária atuava de forma localizada e direcionada nos lugares onde existia maior concentração de analfabetos.

Embora as pesquisas não sejam do período de governo aqui analisado, referindo-se apenas até o ano de 1996, eles já mostravam uma queda no número absoluto de analfabetos.

Tabela 4 - Pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais/Números absolutos e distribuição percentual - Brasil 1920-1996.

Ano	Número absoluto	Percentual
1920	11.401.715	64,9%
1940	13.269.381	56,0%
1950	15.272.632	50,5%
1960	15.964.852	39,6%
1970	18.146.977	33,6%
1980	18.651.762	25,4%
1991	19.233.239	20,1%
1996	15.560.260	14,7%

Fonte: IBGE: (1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991. PNAD (IBGE) 1996 apud DURHAM, 2000, p. 238)

Como parte das prioridades do Plano Nacional de Educação estava a melhoria nas condições de acesso aos demais níveis. Em relação ao ensino médio a autora afirma que ao priorizar o ensino fundamental, o governo estaria trabalhando também em favor dessa etapa, já que o aumento da escolaridade desse nível depende da regularização do fluxo das séries anteriores. Nessa fase, nota-se o grande número da taxa de repetência, que aumentou de 31% em 1985 para 36% em 1998; e a distorção idade-série que embora tenha

²³ O Programa Comunidade Solidária foi constituído no governo Fernando Henrique Cardoso, tendo à sua frente Ruth Cardoso. Seu principal objetivo é o a promoção de parcerias entre Estado e sociedade civil para o enfrentamento da pobreza e da exclusão, por intermédio de iniciativas de desenvolvimento social.

diminuído, mais uma vez evidenciou a desigualdade regional, sendo que nos estados do norte e do nordeste prevaleceram os maiores índices.

Quanto ao ensino superior, Eunice Durham reconheceu que este era um dos grandes desafios da administração FHC. O índice de apenas 12% da taxa de matrículas em relação à faixa etária de 20 a 24 anos perdia até mesmo para países de renda per capita menor do que a brasileira, sendo o índice da Argentina de 39%, 27% no Chile e 22% na Bolívia em 1994 (DURHAM, 2000, p. 245).

Para Durham, esta deficiência devia-se a uma estagnação do sistema sofrida após a grande expansão nos anos 60 e 70, mas com a criação de diversas instituições estaduais houve um crescimento a partir dos anos 90. Novamente a autora recorreu aos problemas do ensino básico, mostrando que a paralisação ocorrida na década de 80 era proveniente do estrangulamento do ensino médio, que tinha seu fluxo comprometido pelas baixas taxas de conclusão do ensino fundamental. A desobstrução do fluxo nos níveis anteriores foi o elemento responsável para que ocorresse a partir dessa gestão uma maior pressão por vagas no ensino superior. Este fato, para Durham, atesta mais uma vez o acerto da política de Fernando Henrique em priorizar o ensino fundamental. “Isso nos deve levar a concluir, inclusive, que a política seguida foi correta: o crescimento do 3º Grau dependia, de fato, da melhoria das condições de fluxo nos níveis anteriores” (DURHAM, 2000, p. 247).

Nota-se que houve uma evolução na oferta de matrículas no ensino superior no setor privado, passando de 44% no total de matrículas em 1960 para 64,3% em 1980, no entanto, a partir desta mesma década, este setor diminuiu bastante a sua participação caindo novamente para 60,1 em 1995 e passando para 60,7 em 1998. Durham contesta a tese de que tenha havido uma privatização do 3º grau nas últimas décadas, especialmente no governo FHC, visto que nesse período ocorreu o menor crescimento na rede privada.

No sistema federal, a média de 8.681 matrículas entre 1990 e 1994 aumentou para 17.164 matrículas por ano, entre 1995 e 1998. Para a autora, o crescimento desse período ainda não foi suficiente para a ampliação no sistema público. Diante da necessidade de estender o número de vagas, o setor privado tendia a crescer e para que se mantivesse o equilíbrio entre o público e o particular seria preciso uma política direcionada à expansão das instituições públicas, o que conforme a autora, tratava-se de uma medida difícil devido à crise de financiamento que vinha atingindo tanto a esfera federal quanto a estadual. “É necessário reconhecer que a crise do financiamento é antiga, tem raízes estruturais profundas e não pode ser simplesmente imputada a um pretense neoliberalismo deste governo” (DURHAM, 2000, p. 247).

Existia um gasto excessivo das instituições superiores e por essa razão o sistema deveria sofrer profundas alterações para tornar viável o seu funcionamento pleno e suficiente para atender a demanda. A causa apresentada por Durham para justificar o alto custo das instituições superiores era o gasto por aluno que nas universidades públicas federais era superior à média dos países da OECD.

Tabela 5 - Gasto por Aluno em Instituições Públicas de Ensino Superior - Diversos Países, em US\$. 1994.

Países	Gasto por Aluno
Canadá	12.350
Estados Unidos	11.800
Japão	11.850
Reino Unido	10.370
Brasil*	9.450
Holanda	8.720
Suécia	7.120
Bélgica	6.850
Alemanha	6.550
França	6.020
Itália	5.850
Espanha	3.770
Média OECD	5.900

Fonte: OECD. Education at a Glance *MEC-SPP. 1995*. (apud DURHAM, 2000, p. 248)

*Excluído o custo dos inativos e pensionistas.

Os dados referentes a um período anterior à gestão FHC já mostravam um gasto elevado quando comparado a países como a Itália, França e Alemanha. Para 1998 o custo-aluno seria de R\$ 8.922,00, quantia que, segundo a autora, deveria manter os níveis de remuneração e de infra-estrutura bem mais satisfatórias do que os níveis da época. O problema apontado estaria na estrutura do sistema de financiamento, nas distorções da política de pessoal e na irracionalidade dos orçamentos (DURHAM, 2000, p. 248).

De acordo com Durham (2000), o gasto também se revelava muito alto quando comparado às despesas públicas dos outros níveis de ensino. Os dados de 1995 coletados pelo MEC mostravam que para 30.946.818 matrículas no ensino fundamental os gastos eram de 59,8% e para 755.726 matrículas do ensino superior gastava-se 25,5% do total do custo com todos os níveis. A alta na despesa também era causada pela baixa relação professor-aluno e funcionário-aluno, pois no ensino superior brasileiro, o número de alunos por professor é muito baixo em comparação com os demais níveis – 9,4% no ensino superior, 35,4% no ensino médio, 30,2 no ensino fundamental e 21,7 % na educação infantil (MEC,

1996 apud DURHAM, 2000, p. 248). O número de funcionários em relação aos alunos ou docentes não era conhecido, mas segundo a autora, no Brasil o problema econômico do ensino superior pode estar no uso inadequado de pessoal e no excesso de unificação de vagas. Para ela, uma correção na estrutura desse sistema deveria expandir o número de alunos e reduzir o número de funcionários e mesmo mantendo o número de docentes, essa reforma reduziria o custo por aluno e seria possível até mesmo uma melhoria no nível salarial.

É preciso muita coragem para promover uma reforma que reestruture este sistema, porque a comunidade acadêmica tem se recusado a reconhecer a natureza estrutural do problema e tende a se limitar a reivindicar um aumento de verbas, sem propor, ela própria, outra alternativa. (DURHAM, 2000, p. 249)

Segundo a autora, houve tentativas de reformas para o ensino superior neste governo, contudo sem a obtenção de êxito nas negociações com o Congresso. Enquanto essa reforma não acontecia, o sistema tornava-se inviável para atender a demanda. “[...] há que se pensar e flexibilizar o sistema para democratizar o acesso ao ensino superior público” (DURHAM, 2000, p. 250).

Durham apresenta alguns programas desenvolvidos com a finalidade de viabilizar uma futura reforma. Entre essas medidas, o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu o Exame Nacional de Cursos que era imprescindível para avaliar a qualidade do ensino nas instituições privadas. Esses resultados comprovaram uma melhor qualidade no ensino público, fato que para a autora se reverte em um importante elemento na defesa dessa esfera, assim como o Provão que também se mostrou relevante para evidenciar a questão do rendimento desse ensino.

As autorizações e reconhecimentos dos cursos e também o credenciamento e reconhecimentos de instituições foi uma medida direcionada quase exclusivamente ao setor privado, garantindo um maior controle sobre a expansão dessas instituições. Diante dessas políticas de avaliação, a autora apresentava dois resultados positivos: “a expansão da pós-graduação e a elevação da qualificação acadêmica dos docentes de ensino superior, a qual também demonstra a qualidade diferencial do setor público” (DURHAM, 2000, p. 251).

O ex-ministro da educação, Paulo Renato Souza²⁴ (2002) também fez um balanço sobre um dos programas implantados pelo governo FHC na revista Social

²⁴ Paulo Renato Souza: Economista, ex-reitor da Unicamp. Ministro da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso

Democracia Brasileira, na qual destacou como uma das importantes mudanças o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em que foram desenvolvidas ações no sentido de expandir o ensino profissionalizante em favor das demandas da sociedade brasileira.

Em vista desse objetivo, foi assinado um contrato de US\$ 250 milhões pelo governo brasileiro com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) além do mesmo valor de investimentos nacionais para a criação de novos Centros Escolares de Educação Profissional, para a reforma e construção de escolas de ensino profissionalizantes a nível estadual, federal ou comunitário e para a implementação de Planos Estaduais de Educação Profissional.

Segundo Paulo Renato, esse projeto se desdobraria em oferta de vagas no ensino técnico pós-médio do país. A desvinculação da educação profissional ao ensino médio foi uma medida importante para que este fosse complementar à formação básica integrando três níveis de formação: o ensino básico, o técnico e o tecnológico. Dessa forma, ao ingressar no mercado de trabalho a pessoa precisa concluir o ensino médio e cursar o ensino profissionalizante, favorecendo a integração do saber técnico com a formação cultural e intelectual. Esta formação passou a utilizar a estrutura curricular modularizada, que permitia maior flexibilidade dos conteúdos para atender às necessidades dos trabalhadores locais e regionais. “A educação profissional no Brasil deu um salto de qualidade porque encontrou sua verdadeira vocação em bases sólidas e legais para contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país” (SOUZA, 2002, p.9).

Conforme o ideal de educação anunciado acima, houve de fato mudanças no sentido de modernizar o ensino no Brasil, trazendo com ele os benefícios de uma educação que favoreça a expansão da escolarização do trabalhador, sua qualificação profissional e com isso o melhor atendimento quanto às necessidades de mão-de-obra especializada. No entanto, ainda permanecem as deficiências crônicas do ensino brasileiro no que se refere à capacitação para o trabalho, pois os investimentos na educação não eram suficientes para acompanhar as rápidas transformações do mercado produtivo, que a cada ano se tornava mais exigente.

Para ocupar um cargo de trabalhador industrial, há algumas décadas atrás seria exigido as competências mínimas oferecidas no primário completo, ou seja, saber ler, escrever e efetuar cálculos simples para operar uma linha de produção. Em 2003, o mesmo processo já contava com operações complexas e altamente sofisticadas, manuseadas através de computadores e aparelhos eletrônicos que exigiam do trabalhador domínios em língua estrangeira, curso básico, quando não especializado em informática ou eletrônica e capacidade de operar cálculos complexos e imediatos, sem contar as habilidades exigidas para tomar

decisões, trabalhar em equipe e desempenhar várias funções, visto que as máquinas permitem que um mesmo operário execute diversas operações.

Todas essas exigências que recaem sobre os trabalhadores da modernidade fazem com que uma minoria de pessoas, que tem maiores oportunidades de educação e formação profissional, ocupe o cargo de muitos que devido ao atraso escolar e à falta de recursos não conseguem o mesmo nível de qualificação.

4.3 ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

A incompatibilidade entre as duas concepções de educação descritas acima é motivo de grandes polêmicas em torno das políticas educacionais. A LDB atual, assim como a anterior, permaneceu desprovida de conteúdo significativo quanto às necessidades de crescimento intelectual. A visão democrática reivindicava progressos no sentido de promover maior alcance dos direitos educacionais pela população, porém mais e melhor conteúdo, referindo-se à qualidade do ensino. As avaliações oficiais das políticas implementadas dos anos 90 mostraram mudanças, todavia, no sentido de atender as metas requeridas pela visão liberal.

As propostas para o sistema educacional ainda hoje permanecem distantes da realidade esperada pelos grupos sociais que defendem a educação democrática. De acordo com os itens anteriores, os programas desenvolvidos no Brasil ofereceram desde o período analisado por Florestan Fernandes entre 1950-1960, resultados quantitativos. Na década de 90, e principalmente no governo FHC, em que foram estabelecidas as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), ocorreram investimentos voltados à melhoria do ensino público, no entanto, apesar das mudanças que ocorreram ao longo desses anos, as taxas positivas continuam limitadas aos índices referentes à quantidade. Uma análise sobre os principais programas da Lei 10.172, mostra o alcance das propostas e permite uma noção mais clara sobre a eficácia desses resultados.

A primeira prioridade estabelecida pelo PNE no governo FHC e que seria atendida através dos recursos do Fundef consistia na extensão do ensino fundamental a todas as crianças de 7 a 14 anos. O número de matrículas nesse nível aumentou nos primeiros anos de aplicação do programa, mas a partir do ano 2000 teve uma redução, fato que pode ser

explicado pelo impacto significativo que essa política causou sobre o número de crianças que estavam fora da escola nos anos anteriores.

Tabela 6 - Número de matrículas no Ensino Fundamental Escolas Públicas 1996-2004.

Anos	Ensino Fundamental
1996	29.420.568
1997	30.565.641
1998	32.409.205
1999	32.782.395
2000	32.528.707
2001	32.085.963
2002	31.915.585
2003	31.162.624
2004	30.680.954

Fontes: IBGE (1998, 1999, 2000)

Censo Educacional - MEC/INEP/SEEC – 2001-2004

Elaboração da autora.

Através do incentivo de recursos financeiros privilegiando essa etapa, aumentou a oferta de vagas e os programas paralelos, como o Bolsa Escola, estimularam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Conforme demonstrou Eunice Durham no capítulo anterior, ocorreram progressos nos números de matrículas do ensino fundamental, mas o que a princípio é um fato positivo, pode se tornar preocupante quando se faz uma avaliação das condições de oferta dessas vagas.

As tabelas abaixo mostram dados referentes ao período de governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995-2002 e início do governo atual que confirmam uma diminuição no número de estabelecimentos públicos que atendiam o ensino fundamental em todas as regiões, ao contrário do que ocorreu na rede particular que nessa mesma época aumentou no leste, sul e centro-oeste. No norte e nordeste, onde houve um decréscimo, o resultado pode ser proveniente das políticas de incentivo a esse nível nas redes oficiais como o Projeto Nordeste, a partir de 1994, e o Fundescola a partir de 1998. Porém, mesmo com programas direcionados aos déficits educacionais da região priorizando essa etapa escolar, o número de escolas oficiais sofreu redução.

Tabela 7 - Estabelecimentos de Ensino Fundamental Públicos – 1997-2003

Regiões	Anos						
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Brasil	179.133	169.949	165.495	163.368	159.228	153.696	149.968
Norte	25.666	25.479	24.966	24.620	24.018	23.595	23.160
Nordeste	84.246	81.316	80.388	79.738	77.852	74.390	72.290
Sudeste	34.217	32.360	31.362	31.145	30.740	30.343	30.038
Sul	25.647	22.140	20.614	19.976	19.242	18.356	17.667
C. Oeste	9.357	8.654	8.165	7.889	7.376	7.012	6.813

Fonte: IBGE (1997-2003)

*exceto Zona Rural

Elaboração da autora.

Tabela 8 - Estabelecimentos de Ensino Fundamental Particulares - 1997 - 2003.

Regiões	Anos						
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Brasil	17.346	17.544	17.953	18.136	18.552	18.812	19.107
Norte	870	801	845	817	887	880	842
Nordeste	8.076	7.842	7.658	7.529	7.439	7.488	7.478
Sudeste	5.688	6.118	6.627	6.965	7.271	7.464	7.747
Sul	1.362	1.396	1.433	1.433	1.462	1.469	1.508
C.Oeste	1.350	1.387	1.390	1.392	1.493	1.511	1.532

Fonte: IBGE (1997-2003)

*exceto Zona Rural

Elaboração da autora.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) sobre a educação no Brasil na década de 90 e publicada sob este mesmo título, faz uma avaliação da evolução quantitativa do ensino fundamental e médio e das condições de infra-estrutura das escolas que atendem esses níveis no país. Os números mostram que em 2000 as escolas de ensino fundamental tinham 6,5 milhões de alunos a mais do que em 1991 (BRASIL, 2005a). A partir do cruzamento desses dados com os índices apresentados pelo IBGE, constata-se que este fato é bastante significativo se relacionado às necessidades de acesso da população à escola pública, visto que as pesquisas do Anuário Estatístico desse mesmo período mostram que o ensino particular sofreu uma redução em seu número de matrículas passando de 12,4% em 1991 para 8,92% em 2000, e em 2002 subindo novamente para 9,20%. No entanto, segundo o próprio Ministério da Educação, apesar de ter ocorrido um acréscimo de 84.761 turmas, o número médio de

estudantes por classe passou de 28,5 para 32,2 e ressalta que o país deveria ter aberto 228.769 novas turmas para que não houvesse um expressivo aumento nessa taxa.

A rede municipal que nos últimos anos, passou a concentrar as matrículas do ensino fundamental obteve o maior crescimento na quantidade de alunos por sala. Em 1991, cada classe tinha 26,6 alunos subindo para 34 no ano 2000. Os números mais alarmantes ocorreram na região norte em que esse índice passou de 25,6 para 41,6.

De acordo com o IBGE, em 1991 o número de matrículas do nível médio da rede particular era de 27% em 1991, caindo para 12,90% em 2002. O índice decrescente evidencia que, além dos alunos das escolas públicas da etapa anterior que aumentaram a procura pelo ensino médio, houve uma migração de grande parte dos alunos da iniciativa privada para a rede pública nesse período, o que também mostra um aspecto relevante diante da democratização da educação. Porém, conforme o Inep/MEC, os 4,4 milhões de novas matrículas entre 1991 e 2000, em todos os estabelecimentos de ensino médio aumentaram a quantidade de alunos por turma de 34,6 para 38,3. Para que o número de estudantes por classe não aumentasse, seriam necessárias 127.753 novas turmas, mas foram criadas 104.878 nesse período. O maior impacto foi na rede estadual, que passou de 34,7 para 39,8 alunos por classe (BRASIL, 2003d).

Esta pesquisa também revelou que o aumento do número de professores não acompanhou o crescimento das matrículas nesse período, o que também explica a elevação da quantidade de estudantes por turma. Entre 1991 e 2000, 171.087 funções docentes passaram a ser ocupadas no ensino médio, mesmo assim a relação aluno por professor subiu de 14,5 para 19. A tabela abaixo apresentada pelo Inep mostra que durante esse período houve avanço positivo em relação ao número de matrículas, ao número de concluintes, à taxa de abandono e à distorção idade-série. No entanto os dados que se referem às condições do ensino (escolas, funções docentes e número de turmas) não acompanharam o crescimento da demanda, fato que evidencia uma defasagem na situação estrutural do sistema.

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	1991	2000	1991	2000
Escolas	193.681	181.493	11.820	19.456
Matrículas	29.203.724	35.717.948	3.772.698	8.192.948
Funções docentes	1.294.007	1.538.011	259.380	430.467
Concluintes	1.133.246	2.648.638	666.367	1.836.130
Número de turmas	1.024.492	1.109.253	109.037	213.915
Alunos por turma	28,5	32,2	34,6	38,3
Taxa de abandono	18,3%	12,0%	21,9%	16,0%
Taxa de distorção idade/série	64,1%	41,7%	72,4%	54,9%

Fonte: MEC/Inep (apud BRASIL, 2003d)

QUADRO 1 – Dados Educacionais – Brasil 1991-2000

Quanto as taxas de conclusão, o percentual de concluintes em relação às matrículas no ensino fundamental de 1991 é de 3,88%, que em 2001 passou para 7,41%. No ensino médio esse índice era de 17,66 em 1991 e aumentou para 22,41 em 2001. Esse aumento pode ser atribuído aos programas de Aceleração de Fluxo²⁵, implementados no governo Fernando Henrique Cardoso em 1998. Para constatar um avanço equitativo entre a quantidade e a qualidade do ensino é preciso que se faça uma avaliação tanto dos recursos físicos e humanos que receberam essas novas matrículas, quanto dos métodos de ensino utilizados para atender as necessidades educativas desses alunos, já que com as medidas de aceleração a avaliação escolar deixou de ser um requisito determinante sobre a promoção escolar.

A segunda prioridade do PNE, referia-se à erradicação do analfabetismo. Conforme os dados, é possível constatar que o número de pessoas com 10 anos ou mais de idade sem instrução ou com menos de 1 ano caiu em todas as regiões do país, mas apesar de todas as políticas educacionais, ainda persistiram a desigualdade educacional por região e o nível social, o que reforça a idéia de reprodução das condições sociais. Dados do IBGE em

²⁵ Conforme Lei 9394/96, artigo 24, inciso V, item b que dispõe sobre a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996).

2003 mostraram que a diferença em anos de estudo entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres chega a 6,5 em todo Brasil. Na região Nordeste esse índice chega a 7,6 anos.

Tabela 9 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução ou com menos de 1 ano- 1996-1999

Regiões	Anos			
	1996	1997	1998	1999
Brasil	19.586.781	18.856.710	17.939.467	17.423.098
%	15.8	15.0	14.04	13.39
População Total	123.623.557	125.081.924	127.732.727	130.095.790
Norte	805.012	813.051	815.228	783.782
%	14.8	14.4	13.93	13.0
População Total	5.422.593	5.615.049	5.848.198	6.032.753
Nordeste	10.216.817	9.827.142	9.230.445	8.919.887
%	29.9	27.8	25.8	24.3
População Total	35.276.756	35.296.366	35.776.273	36.596.546
Sudeste	5.588.043	5.389.681	5.159.132	5.035.939
%	10.0	9.6	9.0	8.63
População Total	55.355.879	56.120.462	57.317.196	58.322.219
Sul	1.751.800	1.670.334	1.646.456	1.601.783
%	10.33	8.6	8.3	8.4
População Total	16.948.708	19.245.118	19.719.239	19.914.259
Centro-Oeste	1.136.586	1.083.446	1.025.841	1.026.244
%	13.62	12.6	11.54	11.33
População Total	8.340.347	8.603.398	8.888.042	9.052.955

Fonte: IBGE (1997, 1998, 1999, 2000)

Elaboração da autora

Como mostrou a pesquisa apresentada por Eunice Durham, na página 111 deste trabalho, o declínio da taxa de analfabetismo vem caindo significativamente desde a década de 20. Contrariando essa perspectiva, durante o processo constituinte em 1988, Florestan Fernandes chama a atenção para o número total da população analfabeta, e afirma que este está aumentando, pois de acordo com o IBGE, em 1960 haviam 16 milhões de analfabetos; em 1970, 18,1 milhões e em, 1980, 18,7 milhões. Conforme dados atuais, levantados pela mesma instituição e com a mesma faixa etária (15 anos ou mais), somente a partir da década de 1990 vem ocorrendo uma evolução significativa, registrando 19 milhões (20,1%) em 1991 e 15 milhões (12,4%) em 2001 (IBGE, 1990-2002).

Tabela 10 - Pessoas de 15 anos ou mais sem alfabetização

	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	C. OESTE
1991	20,1	24,6	37,6	12,3	11,8	16,7
2001	12,4	10,6	24,3	7,5	7,1	10,2

Fonte: IBGE (1992, 2002)

Elaboração da autora.

Mesmo diante de resultados positivos em relação à diminuição de analfabetos no Brasil, o índice de analfabetismo funcional²⁶ revela que uma grande parte dos brasileiros não ultrapassa os quatro anos de escolaridade.

Tabela 11 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade

1992	1997	1999	2002
37%	32%	29%	26%

Fonte: IBGE (1999, 2002)

Elaboração da autora.

Os dados do IBGE apresentam uma redução neste índice, porém, conforme o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) a avaliação do Instituto é muito relativa. A organização considera como analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples como um bilhete, ainda não possui as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar das diversas dimensões da vida social como o ambiente comunitário, as relações no trabalho e a política. Segundo essa organização, que utiliza instrumentos específicos para medir o analfabetismo funcional, vários fatores permitem a verificação da existência de pessoas que se enquadram nessa categoria e que passaram mais de quatro anos na escola²⁷.

²⁶ De acordo com o IBGE é analfabeta funcional a pessoa que declara possuir menos de quatro anos completos de escolaridade.

²⁷ O INAF é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos (as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos

Paulo Botelho²⁸ vai além dos critérios do INAF ao afirmar que o analfabetismo funcional constitui-se de pessoas com menos de quatro anos de escolarização, porém que é possível encontrar tal característica em pessoas com formação universitária e que exercem funções-chave em empresas e instituições, tanto privadas quanto públicas. Segundo ele estima-se que, no Brasil, 70% da população economicamente ativa se enquadre nessa categoria. No mundo todo há entre 800 e 900 milhões deles. Esse fenômeno pode ocorrer entre pessoas que sabem ler, escrever, contar e chegam a ocupar cargos administrativos, mas não conseguem compreender a palavra escrita. Elas não têm as habilidades de leitura compreensiva, escrita e cálculo para fazer frente às necessidades de profissionalização e tampouco da vida sócio-cultural. O autor relata que a falta de requisitos básicos do ensino afeta grande parte da produtividade das empresas resultando “em perdas e danos da ordem de US\$ 6 bilhões por ano no mundo inteiro”, e enfatiza:

Para que o analfabetismo funcional se erradique só existe uma saída: educar e treinar para a qualidade. E qualidade não tem custo; é investimento. O custo da qualidade é a despesa do trabalho errado, mal feito, incompleto, sem profissionalismo. É o custo do analfabetismo funcional! (BOTELHO, 2005).

Botelho chama a atenção para um problema que está relacionado diretamente com a economia e que tende a piorar, já que as inovações tecnológicas impõem um maior nível de formação educacional e profissional. Contudo, esta deficiência qualitativa prejudica todas as dimensões da vida social, principalmente no desenvolvimento da personalidade crítica, o que segundo Fernandes, é um fator essencial para a tomada de consciência sobre a realidade.

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender e resistir a essa situação (FERNANDES, 1989, p. 126).

de idade. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é resultado da iniciativa do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa www.acaoeducativa.org.br; www.ipm.org.br.

²⁸ Paulo Augusto de Podestá Botelho é professor e consultor de empresas para programas de Engenharia da Qualidade, Antropologia Empresarial e Gestão Ambiental. Membro da SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Se estiver ocorrendo de fato uma evolução no quadro de analfabetismo no país, essa melhoria pode estar ligada às condições de acesso, que de fato receberam diversas formas de incentivo por parte dos últimos governos, como foi mostrado por Eunice Durham. Entretanto, a descontinuidade nos estudos aponta para as condições de permanência na sala de aula, e esta questão Florestan Fernandes levantou em 1988 ao falar sobre a “pirâmide” que servia para ilustrar os dados sobre a educação no Brasil.

A escola não retém o estudante, mas o expulsa. Por quê? Porque ele tem de trabalhar. Não pode ficar em uma escola que não lhe dê comida, assistência, que não seja fator de correção das desigualdades econômicas, sociais e culturais (FERNANDES, 1989, p. 126).

A falta de condições em permanecer estudando pode fazer com que o índice de analfabetismo reduza ao mesmo tempo em que a taxa de analfabetismo funcional aumente.

Esse aumento pode ocorrer tanto na pesquisa do IBGE, já que muitos abandonam os estudos antes de completar os quatro anos, como para outras organizações que utilizam critérios de análise mais exigentes, pois com o nível do ensino fundamental das escolas públicas os alunos não conseguem adquirir uma boa noção de interpretação de texto, expressão ou cálculos fundamentais para suprir as necessidades culturais ou profissionais. Pesquisas do IBGE mais recentes mostraram que em 2003 a média de anos de estudo do povo brasileiro ainda estava em 6,4, ou seja a média do total de pessoas no Brasil não chegava a concluir o ensino fundamental, que requer 8 anos de estudo.

A expansão na oferta de vagas de todos os níveis de ensino, além do ensino fundamental, era a terceira prioridade do PNE. Os números abaixo mostram que a educação infantil e o ensino médio tiveram um expressivo crescimento no número de matrículas a partir de 1996.

Tabela 12 - Número de matrículas no ensino público – Brasil - 1996-2004.

Anos	Educação Infantil	Ensino Médio
1996	3.250.889	4.562.558
1997	3.304.776	5.142.992
1998	3.123.496	5.741.890
1999	3.180.447	6.544.835
2000	3.332.173	7.039.529
2001	4.274.485	7.283.528
2002	4.424.201	7.587.684
2003	4.604.597	7.945.425
2004	4.915.945	8.057.966

Fontes: IBGE (1997, 1998, 1999, 2000); BRASIL (2005d)

Elaboração da autora.

Na educação infantil, de acordo com Eunice Durham (2000), em 1996 a rede privada atendia 23,9 % das crianças, e com o primeiro ano da nova lei essa taxa caiu para 23,0% em 1997. Após esse período, as pesquisas do Anuário Estatístico do Brasil registraram que em 1998 o número de escolas particulares que atendiam essa etapa aumentou chegando a 25,4%, e em 2003 chegou a 27,5 do total de matrículas, o que demonstra que os investimentos ainda não foram suficientes para atender a essa necessidade, favorecendo a procura pela iniciativa privada.

Quanto ao ensino médio, como já foi mostrado pela pesquisa do INEP (BRASIL, 2003d) nas páginas 120-121 deste trabalho, o aumento do número de matrículas não foi acompanhado pela ampliação das condições de infra-estrutura escolar e de recursos humanos. Com relação ao aspecto qualitativo, os resultados das avaliações do ensino básico evidenciam que este requisito continua aquém das expectativas e necessidade atuais, assim como permanece a desigualdade em relação às escolas públicas e às escolas privadas.

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb²⁹, realizado em 2001 mostraram que dos estudantes que estão na 3ª série do ensino médio, na disciplina de matemática, 62,6% foram classificados no estágio crítico e outros 4,8% no estágio muito crítico do aprendizado, ou seja, são 67,4% dos alunos que obtêm desempenho muito abaixo do desejado. Entre os alunos brasileiros desse nível de ensino, somente 6% estão

²⁹ O Saeb verifica o rendimento dos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio em Matemática e Língua Portuguesa.

no estágio considerado adequado para essa disciplina. O estágio muito crítico significa que os estudantes não conseguem ler e interpretar gráficos e usar as figuras geométricas planas, por exemplo. No estágio crítico, desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas estão muito aquém do que é desejado. Também no último ano do ensino médio, 42,1% dos alunos estavam nessas mesmas faixas de aproveitamento em leitura.. Em língua portuguesa, os alunos no estágio crítico não são leitores competentes (BRASIL, 2005n).

Tabela 13 – Percentual de alunos nos estágios de construção de competências - Língua Portuguesa - 3ª série do ensino médio - Saeb 2001 - Brasil e Regiões.

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	4,92	7,06	7,53	4,16	2,98	3,11
Crítico	37,20	46,63	44,90	34,37	31,33	32,99
Intermediário	52,54	43,85	44,33	55,04	59,43	57,88
Adequado	5,34	2,45	3,23	6,43	6,26	6,02
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/Inep/Saeb (apud BRASIL 2005n)

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios - Língua Portuguesa - 3ª série do ensino médio.

A disparidade entre o ensino público e o privado é evidente diante dos resultados. Entre os alunos que foram classificados no estágio muito crítico, 96% estudavam em escolas públicas e 84% deles estavam fora da idade correta para a série cursada. Entre os jovens com desempenho adequado, 76% estudavam em escolas privadas e a taxa de atraso escolar era de 16%. Fato que confirma a necessidade de investimentos na qualidade do ensino público para que esses alunos estejam em igualdade de condições ao concorrer a uma vaga no ensino superior ou mesmo no mercado de trabalho.

Os dados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2003 reforçaram essa necessidade. O objetivo é avaliar o desempenho dos alunos que concluíam a escolaridade básica e conforme o projeto apresentado, o ENEM tem como prioridades: oferecer um meio de auto-avaliação ao próprio indivíduo, estruturar uma análise do ensino básico para que este seja uma alternativa ou complemento aos demais processos de seleção em vários setores sociais, como no mercado de trabalho ou nos exames de acesso à cursos profissionalizantes e ensino superior. As provas são abertas aos alunos concluintes do ensino

médio no ano de sua realização e a todos os interessados que já concluíram essa etapa em anos anteriores, em qualquer modalidade. (BRASIL, 2003b).

De acordo com o MEC/Inep, a avaliação parte de uma proposta que considera mais as estruturas de construção do conhecimento do que a memória. Ao valorizar esse aspecto procura-se focalizar a compreensão dos fenômenos sociais e das questões que estão presentes no mundo atual. São cinco competências da parte objetiva e cinco da redação. Cada uma dessas competências corresponde a domínios específicos da estrutura mental que se expressam em 21 habilidades (apud BRASIL, 2003b).

Competências da parte Objetiva:

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Na redação cada competência consiste em:

1. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
4. Demonstrar conhecimentos dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação;
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado demonstrando respeito pelos direitos humanos.

Cada competência é analisada de acordo com os conceitos: insuficiente; regular, bom e excelente. As faixas de desempenho correspondem aos resultados: Insuficiente a Regular [0, 40] - entre 0 e 25 acertos; Regular a Bom (40, 70] - entre 26 e 44 acertos; Bom a Excelente (70, 100] - entre 45 e 63 acertos (MEC/INEP/DACC apud BRASIL 2003 b). Em 2003 houve 1.322.644 participantes no exame e os resultados obtidos foram:

Tabela 14 - Resultados ENEM 2003

COMPETÊNCIAS	MÉDIA POR COMPETÊNCIA	
	PROVA OBJETIVA	REDAÇÃO
I	48,09	62,66
II	49,88	54,44
III	49,75	52,91
IV	46,80	54,90
V	48,90	51,87
MÉDIA GERAL	49,55	55,36

Fonte: BRASIL (2003b)

Tabela 15 - Médias das notas da redação e da parte objetiva, segundo o tipo de instituição.

Tipo de escola no ensino médio	PROVA OBJETIVA	REDAÇÃO
Somente escola pública	44,79	52,77
Escolas pública e particular	52,28	56,66
Somente escola particular	64,21	64,44

Fonte: BRASIL (2003c)

Os dados são claros e evidenciam a persistência das insuficiências educacionais do ensino público, mostrando que apesar do seu crescimento quantitativo, o requisito “qualidade” permanece insuficiente. Além desses dados, os resultados apontam para as deficiências que estão relacionadas com as variáveis: idade, raça, cor, etnia, renda mensal e escolaridade dos pais, revelando a influência dos fatores econômicos, raciais e sociais sobre o rendimento escolar³⁰. Segundo Florestan Fernandes, esse fato demonstra a falta de políticas que valorizem a mudança estrutural de modo a dificultar a reprodução das condições sociais. “Devo dizer que o nosso principal problema é estabelecer um sistema de ensino comum. Um sistema de ensino em que pobres e ricos sejam postos na mesma situação” (FERNANDES, 1989, p. 130)

³⁰ Os resultados do ENEM 2003, encontram-se completos em Anexos.

No Ensino Superior observa-se que ocorreu uma grande expansão no número de estabelecimentos particulares desde a década de 80. Os dados de 1957 e 1983 foram citados por Florestan Fernandes num discurso aos parlamentares na Câmara dos Deputados em 1988. Nessa ocasião, ele enquanto deputado constituinte fazia um pronunciamento a respeito das demandas educacionais do país, que poderiam ser atendidas a partir da nova Constituição. Seu apelo, assim como durante a primeira LDB era referente à democratização e a qualidade do ensino público em todos os níveis.

Fernandes apresentou pesquisas de diversas fontes que mostravam a persistência dos problemas educacionais, revelando as inconsistências das políticas implementadas até aquele período e a necessidade de voltar às discussões já iniciadas na década de 1960.

Tabela 16 - Estabelecimentos de Ensino Superior – Públicos e Privados

Anos	Públicos	Privados
1957	481	731
1983	265	613
2001	183	1.208

Fontes: FERNANDES (1989, p. 138); BRASIL (2002)

Elaboração da autora.

Observação: Os estabelecimentos de ensino superior do ano de 1983 somam as Universidades e os Estabelecimentos isolados.

Acompanhando a elevação do número de estabelecimentos, as matrículas no Ensino Superior privado evoluíram significativamente nos últimos dez anos. Uma pesquisa do Inep mostra que entre 1980 e 1998, o número de matrículas nestas instituições obteve um aumento de mais de 36%, soma maior que o acréscimo da rede federal e estadual juntas.

Tabela 17 – Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1980-1998

Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
28,0	12,4	18,5	27,6	36,1

Fonte: BRASIL (1999)

Os dados do Censo da Educação Superior, mostram que em 1998 a rede privada absorvia 62% do número de matrículas, passando para 70% em 2003, e entre esses cinco anos o número de alunos cresceu 84% nas instituições particulares e 31% nas públicas (BRASIL, 2003a).

As pesquisas são evidentes ao mostrar um distanciamento da meta de maior acesso a todos os níveis de ensino na rede pública, especialmente quando se trata de educação superior. A rede privada, apesar de utilizar critérios menos rigorosos no processo seletivo e contar com um número relativamente baixo de concorrentes às vagas ofertadas, ainda é um ensino inacessível à maioria da população brasileira, o que permite concluir que essa categoria vem crescendo entre as classes que podem pagar por ela. Além da questão do ensino pago, essas instituições nem sempre apresentam o nível desejado de desempenho para a profissionalização. De acordo com o presidente do Inep, Luiz Araújo, o crescimento na educação superior, nos últimos anos, ocorreu sem os padrões de qualidade desejáveis. “Foi uma expansão privada que se esgota, pois está condicionada à renda da população. Nas regiões mais pobres, que mais precisam, não houve aumento do acesso à educação superior.” (BRASIL, 2003a).

O secretário da educação superior do MEC (2003), Carlos Antunes, afirmou que naquele período apenas 9% da população de 18 a 24 anos estavam matriculadas no ensino superior, enquanto em países como a Bolívia e Chile esse índice é de mais de 20%. Apesar do crescimento no número de alunos do ensino superior, este ainda permanece baixo, não conseguindo superar a desigualdade histórica das oportunidades educacionais exemplificadas por Florestan Fernandes como a “pirâmide educacional” (BRASIL, 2003a)

A abertura de mais vagas no ensino superior público corresponde a uma das aspirações dos representantes da educação democrática, porém ressalta-se a importância de criar condições para que esse nível não ofereça apenas um ensino que tenha fim em si mesmo. A reivindicação direciona-se para instrumentos formativos que desenvolvam não apenas as especialidades nos futuros profissionais, contudo uma qualificação que integrasse a perspectiva intelectual em todas as disciplinas, favorecendo a disseminação de uma consciência crítica e participativa entre as classes sociais.

Da mesma forma Fernandes (1989), era a favor da formação profissional da classe trabalhadora, mas de forma que esta não fosse transformada em objeto de opressão ou de manutenção da ordem social. A “escola única” defendida pela visão socialista e democrática, se iniciaria na educação fundamental e ultrapassaria a divisão social do trabalho, que realiza a destinação dos filhos da classe trabalhadora para as funções manuais, destituídas

de aperfeiçoamento intelectual. Florestan Fernandes reconhecia a dificuldade de estabelecer um ensino politécnico, que dispunha de uma “orientação pedagógica coerente” com a perspectiva democrática, dentro dos moldes capitalistas, por isso mesmo chamava esse aprendizado de “utopia pedagógica”. Essa preocupação torna-se divergente das propostas da visão neoliberal sobre o ensino profissionalizante. Embora não fosse meta principal do PNE, uma das preocupações do governo Fernando Henrique, era atender as necessidades de formação de trabalhadores. Tal prioridade era uma tentativa de amenizar um dos principais problemas do país que consistia no alto índice de desemprego. Outra questão era o contexto da modernização tecnológica, que exigia qualificação adequada aos trabalhadores. Diante desse quadro, foram direcionadas medidas para expandir o ensino profissionalizante de forma que este atendesse as novas demandas do mercado e preparassem o trabalhador para ocupar os cargos disponíveis.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, que firmaram um acordo de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares, dos quais 50% são originários do Orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, totalizando 500 milhões de dólares. Este projeto tem por objetivo desenvolver ações integradoras da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia e visa à implantação da reforma da educação profissional, para que esta proporcione a ampliação de vagas, a diversidade de ofertas e a definição de cursos adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia (BRASIL, 2005m).

Este programa vinha ao encontro das expectativas do empresariado brasileiro, que por sua vez estavam de acordo com as orientações das agências internacionais de financiamento. Os programas prescritos pelo capital externo incentivavam reformas institucionais que priorizavam a abertura dos mercados, a privatização de serviços públicos e o enxugamento da máquina do Estado, além de medidas para a flexibilização das relações trabalhistas e para a preparação de mão-de-obra qualificada.

A respeito da geração de empregos, vale ressaltar que a elite empresarial tem como principal solução a melhoria da qualidade do ensino, colocando o sistema educacional em sintonia com os interesses industriais. A revista periódica da CNI (Confederação Nacional da Indústria) publicou em vários números, artigos dirigidos à questão da Educação, colocando em destaque a sua estreita ligação com a economia do país. Em todos os textos

sobre o assunto havia referências sobre os limites impostos ao aumento da produtividade devido à baixa qualificação dos trabalhadores.

Na edição de outubro de 1997, quem faz o “alerta” sobre o fato de que grande parte dos trabalhadores brasileiros poderia ficar “inempregáveis” devido ao seu despreparo foi o presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta matéria também apresenta conclusões do documento elaborado pelos ministérios da Indústria e do Comércio, da Educação, da Ciência e Tecnologia e do Trabalho.

o alcance de maior competitividade de uma indústria agora não depende exclusivamente do uso de equipamentos e de sistemas informatizados, porque não se trata apenas de adotar inovações, mas principalmente de ser capaz de gerar inovações (CARDOSO, apud EDUCAÇÃO... out.1997, p.43.).

De acordo com a CNI a educação brasileira teria de enfrentar muitos desafios para possibilitar a melhoria da qualificação profissional, o que era extremamente necessário para o desenvolvimento econômico. Para ilustrar essa posição o artigo apresentava uma pesquisa sobre a falta de mão-de-obra adequada para atender 2.300 vagas existentes no Distrito Federal naquele mesmo ano. Havia também referência ao ano anterior (1996), em que nessa mesma região foram ofertadas através do Sine (Sistema Nacional de Emprego) 6.500 vagas em todos os setores, no entanto, apenas 4.500 trabalhadores foram recrutados e mesmo assim somente 3.500 foram admitidos. Ressaltava-se também o fato de que esses números estavam localizados em Brasília, onde se concentravam um dos maiores índices de desemprego no país, cerca de 18% da População Economicamente Ativa (PEA).

O contexto que norteava essa discussão era a subescolarização de 70 milhões de pessoas no Brasil, fato alarmante para a classe empresarial, visto que isso se tornava um entrave para o aumento da produtividade, requisito essencial para que o país acompanhasse as transformações do mundo globalizado. Nessa mesma matéria, o Ministro da Fazenda da época, Pedro Malan, ao falar de escolaridade afirma que a distância do nível de escolarização dos trabalhadores brasileiros é preocupante não somente quando relacionados aos níveis dos Estados desenvolvidos, mas também quando se comparava este número com as taxas dos países vizinhos.

Enquanto a escolaridade média do nosso trabalhador é de 3,8 anos, a dos argentinos é de 7 anos. Os trabalhadores da Coreia têm em média 10 anos de escolaridade, os do Japão 11 anos e os dos Estados Unidos e Europa, 12 anos (MALAN, apud EDUCAÇÃO ..., out.1997, p. 44)

Na edição de agosto de 1999, com a matéria “Enfrentando o Desemprego”, a CNI volta a colocar a “formação insuficiente” como uma das causas de desemprego no país.

Para se ajustar às novas regras da competição internacional, as indústrias brasileiras têm passado por um processo de inovação tecnológica, introduzindo níveis mais altos de automação e adotando modernas técnicas de organização do trabalho. O resultado desse esforço tem sido a elevação da produtividade - em alguns casos de até 6% -, mas também um maior nível de exigências para a contratação de novos empregados, que precisam ser mais qualificados (RODRIGUES, apud ENFRENTANDO 1999, p. 23).

Essa afirmação do diretor nacional do SENAI, Alexandre Figueira Rodrigues, é acompanhada da referência ao nível de escolarização dos trabalhadores brasileiros. Segundo ele, naquela época, cerca de 70% da PEA tinha em média apenas 4 anos de escolaridade, o que representava o menor índice entre os demais países do Mercosul. Além desse dado, o artigo acrescentava que quase 90% dos desempregados não possuíam o 1º grau completo.

Através desses números e da ênfase no esforço de modernização e racionalização da produção industrial, chamava-se a atenção para o fato de que era preciso investir em formação para atender as exigências das transformações no mundo do trabalho e conseqüentemente absorver a mão-de-obra disponível no mercado.

4.4 QUALIFICAÇÃO INTELECTUAL

Do ponto de vista democrático, como afirmava Florestan Fernandes, a universalização do ensino deveria unir os recursos para a expansão e a qualificação da educação. Segundo esse pensamento, a escola (e a universidade) pública seria o espaço necessário e adequado para a democratização do ensino de qualidade. Esse sistema educacional não estaria dividido entre formação superior para a classe dirigente e profissionalização de nível técnico para os trabalhadores, seria uma instituição de caráter igualitário, como a escola única, defendida por Gramsci, que possibilitaria a todos as mesmas condições e oportunidades educacionais. Esta “utopia pedagógica” como já dizia Florestan Fernandes só teria possibilidade de efetivar-se após a revolução socialista, no entanto, segundo ele nada impediria que se ultrapassassem certas barreiras que limitavam a educação

na “objetificação do trabalhador e sua alienação social”. As regras apresentadas pelo autor, como meios de superar os obstáculos da educação capitalista seriam:

Primeiro: acabar com a exclusão do oprimido e varrer de seu corpo e de sua cabeça a aprendizagem que o socialize para ser um cidadão de segunda ou terceira categoria (ou um ser privado da consciência e da prática da cidadania). Segundo, fazer da integração à escola o centro de uma liberação crítica e total, que incentive a descoberta do *eu* e do *nós coletivo* do futuro trabalhador, como pessoa e como integrante de sua classe social (FERNANDES, 1989, p. 263)

Florestan Fernandes acreditava que apesar da hegemonia dos valores da sociedade burguesa, é na comunidade escolar, onde estão inseridos os principais agentes do ensino (escola, professores, funcionários) que deve ser colocado em prática os valores gerais e verdadeiros da educação, ou seja, “civilizar a sociedade civil”.

O vetor primordial volta-se para a humanização do indivíduo e sua liberdade, de maneira que cada classe, raça ou religião não perca seus valores ou interesses e sua capacidade de lutar ativa e decididamente por eles (FERNANDES, 1989, p. 31).

A pedagogia de “liberação dos oprimidos” segundo Fernandes envolve pensamento e prática política. Se existe a perspectiva de mudança ou de transformação, essa passa necessariamente pela luta, e luta social. Segundo esse autor, no Brasil, os educadores acompanham os conflitos e problemas sociais, mais de perto que os políticos, por isso se um professor não é conservador, mesmo não sendo marxista ele deve aprender a pensar em termos de luta de classes. A escola, e os agentes não são neutros, mas precisam ser projetados para a esfera da ação política. Dessa forma Florestan Fernandes cita o exemplo do pensamento de Dewey³¹ como representante do pragmatismo norte-americano, para mostrar como a escola pode ser usada como um instrumento de transformação do meio social ambiente.

³¹ John Dewey (1859-1952), filósofo e um dos maiores pedagogos americanos, que contribuiu para a divulgação dos princípios do que se chamou de *Escola Nova*. Para Dewey, *o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo*, mas está dirigido para a experiência. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação. Concebe que o espírito de iniciativa e independência levam à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência.

³² Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 28/02/1989, sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (apud FERNANDES, 1989, p. 29-32).

Este autor também reconheceu que o âmbito escolar oferecia oportunidades de aproveitamento dos conteúdos de forma que estes fossem instrumentos de resgate e inclusão dos oprimidos. Em uma das suas entrevistas³² afirmou a importância da “pedagogia de libertação dos oprimidos”, desenvolvida e difundida por Paulo Freire³³ que também partilhava da defesa de uma educação que desenvolvesse a consciência e a autonomia dos indivíduos de modo que estes se descobrissem enquanto sujeitos históricos.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.67).

Com esta afirmação Paulo Freire chamava a atenção para a questão do papel do educador, que diante da concepção “bancária” da educação se encontra limitada à exercer um tipo de ensino que concebe os homens enquanto “seres vazios” que devem ser preenchidos por conteúdos que os ajustem ao mundo, inibindo o seu poder de atuação, distanciando a conscientização e a libertação autêntica.

Da mesma forma Fernandes (1966) levantava discussões acerca da função do educador e do seu compromisso social. Segundo ele, a situação do capitalismo incentivou os educadores a se organizarem pela defesa de direitos comuns e indispensáveis a qualquer carreira remunerada no mundo competitivo. E as reivindicações não se limitaram a objetivos corporativos, mas estendiam-se aos interesses dos alunos, dos pais e da comunidade em geral. Portanto as exigências educacionais do mundo moderno requeriam uma concepção inteligente e uma prática consciente diante dos interesses da escola e da sociedade.

A situação atual exige uma nova espécie de preparação do educador para seus papéis sociais, para que ele não seja reduzido à condição de mero instrumento, no entrechoque de interesses e conflitos sociais, que operam além e através das funções preenchidas pela educação sistemática na ordem social estabelecida (FERNANDES, 1966, p. 544-545).

³³ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular voltada para a escolarização e para a formação da consciência social. Ainda hoje é reverenciado por muitos como uma das autoridades mais marcantes da história da pedagogia mundial.

Fernandes concluiu que a escola tornou-se um lugar de convergência entre interesses econômicos, políticos e sociais, e esses fatos “vincularam a atuação dos educadores com o ‘bom’ e com o ‘mau’ uso do poder, nos diversos níveis da vida social organizada”. Segundo esse autor, mesmo que o educador se identificasse com a ordem material e moral da sociedade capitalista, ele precisaria dispor dos meios de compreensão do significado desse sistema.

A discussão sobre a função do educador continua na década de 1980, quando Florestan Fernandes fala sobre a “A formação política e o trabalho do professor”. Ao abordar essa questão o autor cita a preocupação de Marx “quem educa o educador”, e admite que a formação desse profissional é um processo complexo e difícil, que não se completa na instituição. “O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida em que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação” (FERNANDES, 1989, p. 172). O problema das instituições que formam os educadores é que nelas prevalece a idéia de que o professor deve manter uma “atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores” e acrescenta:

Esse debate sobre neutralidade ética implica a idéia de uma responsabilidade intelectual. Isto é, ela é o caminho pelo qual o especialista, saindo da escola normal ou da universidade, norteia-se em termos de uma relação de responsabilidade com a sociedade, isto é, com a ordem (FERNANDES, 1989, p. 163).

Portanto, para o autor o problema da formação do professor se esbarra na tentativa de “separar o cidadão do cientista e do professor”, porém se o educador não tiver em si uma forte atuação do cidadão se torna um instrumento de manipulação. Daí a importância em assumir uma posição consciente sobre um ideal de emancipação que não realiza dentro das instituições, mas partem dela e podem ganhar força na sociedade.

A prática pedagógica no ambiente escolar é um dos meios de socialização política do trabalhador, mas segundo Florestan Fernandes não é o único. O professor que possua uma posição crítica à ordem capitalista pode desempenhar um papel importante na educação da classe trabalhadora, de modo que seja desenvolvida nestes indivíduos uma “consciência social socialista”. No entanto, as principais instituições de engajamento dessa classe são os partidos políticos e o sindicato operário de caráter libertário. O educador possui um papel importante nesse processo não só por ser um sujeito que possui o acesso aos meios

culturais disponíveis para desenvolver a consciência crítica, mas também porque é um elemento que pertence à classe trabalhadora.

[...] as tarefas do educador, que se coloque em uma posição independente e crítica, consiste em dar um salto qualitativo revolucionário para acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da auto-afirmação como classe dos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 17).

É preciso esclarecer que a formação dos educadores não favorece todos os elementos capazes de despertar a consciência sobre o seu papel na sociedade de classes. Segundo Florestan Fernandes a universidade é uma instituição conservadora, que está permeada pelos conflitos de classe e se encontra na situação de dependência cultural que dilui o saber intelectual em “pacotes culturais” importados dos grandes centros hegemônicos.

A universidade que nós temos é uma universidade de classe. [...] Sendo universidade de classe, ela é uma universidade sujeita a um controle externo, que se realiza a partir das probabilidades que a classe dominante tem, ou não tem, de exercer controle. (FERNANDES, 1989, p. 204).

A autonomia universitária seria uma possibilidade de exercício criador e significativo da universidade em relação à mudança social, no entanto esta questão está cerceada pelas barreiras legais e materiais impostas pelo Estado. Os obstáculos tornam mais distantes a necessidade de democratizar o conhecimento, e esta limitação por sua vez impede que as instituições se tornem um recurso para dinamizar a posição crítica e revolucionária.

Diante dessas restrições, como efetivar uma educação transformadora proposta pela visão democrática partindo das instituições, dos educadores ou dos alunos? Florestan Fernandes acreditava que acima dos limites existiam os espaços de atuação gerados dentro do próprio sistema, ou seja, das contradições e conflitos de classe. A universidade seria um espaço com mais flexibilidade do que a sociedade global porque ela se constituía na instituição-chave da classe dominante, ou seja, este era o espaço onde se concentravam as potencialidades de manutenção da dominação, e por isso ali se encontrava um potencial de mudança, que poderia ser explorado.

É preciso, pois, ir ao fundo da luta, tentar conquistar, aproveitar o espaço existente para aprofundar as contradições, os conflitos e ultrapassar os limites estabelecidos. Apesar de todas as limitações que existem na sociedade brasileira eu acho perfeitamente possível aprofundar certas mudanças no âmbito de uma instituição, independentemente de que elas se realizem no resto da sociedade (FERNANDES, 1989, p. 211).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que se poderia chamar de ‘educação para uma nova era’ ou ‘educação para o século XXI’, é, literalmente, uma educação que lança suas raízes em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras (FERNANDES, 1989, p. 18).

Considerando as necessidades da classe trabalhadora, Florestan Fernandes realizou uma vasta obra que traz como centro a preocupação acerca das possibilidades de superação da desigualdade e da exclusão social provocada pelo avanço do capitalismo. Suas pesquisas se concentraram nos principais problemas que impediam o desenvolvimento de uma cultura democrática no país, concebendo esta como um meio de favorecer a emancipação do trabalhador diante dos limites da reprodução da ordem social.

Ao direcionar sua atenção à educação, este autor reuniu diversos fatores que determinaram e/ou condicionaram as características do sistema de ensino brasileiro. Elementos como a política conservadora, a economia dependente e a debilidade das políticas públicas são citados como as principais causas do desencadeamento de um processo educacional fundamentado em ideais elitistas e retrógrados que o distanciava do seu papel fundamental, ou seja, da formação para o exercício da democracia. Deixou claro sua concepção ao expor sua postura crítica em relação à democratização das oportunidades do ensino, entendendo que este é um bem social de todos e que por isso deve ser utilizado como meio de transformação da sociedade no sentido de garantir justiça e igualdade social.

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre as políticas educacionais dos anos 90 com base no pensamento de Florestan Fernandes e na sua perspectiva de educação democrática, este trabalho realizou uma pesquisa sobre a conjuntura política e econômica que orientou tais medidas, ressaltando as características que mostram a permanência dos principais problemas desse sistema no Brasil. Fazendo uma comparação entre a situação educacional de 1960 e de 1990 é possível constatar que o “dilema” evidenciado pelo autor no primeiro momento ainda permanece como o fator determinante em relação às dificuldades de avanço nas dimensões qualitativas da educação brasileira. As duas legislações não foram elaboradas com o objetivo de superar os principais obstáculos que fizeram com que o ensino fosse restrito aos interesses de manutenção da sociedade capitalista.

Segundo Fernandes, as leis 4024/61 e 9394/96 falharam diante de características essenciais do regime republicano. Entre os dispositivos mais problemáticos dos projetos destacam-se a destinação de verbas públicas para escolas privadas e a omissão do Estado diante da filosofia educacional de caráter laicista. Essas diretrizes tornaram inviáveis todas as propostas que poderiam beneficiar diretamente o sistema educacional de modo a proporcionar aos alunos do sistema público as mesmas oportunidades e recursos oferecidos na rede privada. Para o autor, uma nação em processo de democratização jamais poderia abrir mão de uma escola eficiente em sua estrutura física e humana, com capacidade de absorver as necessidades sócio-culturais do ambiente, assim como também não poderia dispensar a especificidade da filosofia laicista, capaz de preparar os indivíduos para exercer os direitos e os deveres de uma sociedade igualitária.

As medidas requeridas pela concepção democrática sempre encontraram desafios no contexto social brasileiro devido ao seu forte caráter elitista. A necessidade de estender a instrução ao povo só deu início a partir da expansão industrial, em que os debates sobre a modernização da sociedade e os movimentos populares se tornaram constantes. Através dessas mudanças, e principalmente pautados na exigência de preparação dos trabalhadores para desempenhar as funções requeridas pelo desenvolvimento do novo sistema de produção, os governantes começam a implementar políticas de abertura de escolas para o povo.

O acesso aos conhecimentos científicos ou culturais não foi planejado de forma a atender às necessidades de uma nação em processo de mudança social e política. O capitalismo se implantou no Brasil acomodando-se às bases do antigo regime, nas quais os direitos sociais permaneciam como privilégios restritos aos nobres e aos abastados. Conforme Fernandes (1989), para efetivar a consolidação da democracia ainda era preciso enfrentar grandes dificuldades educacionais, entre elas as limitações qualitativas. A República favoreceu um avanço no número de estabelecimentos do país, atendendo à parte da demanda quantitativa, porém este progresso foi interrompido por representar um perigo à expansão da iniciativa privada de educação e dos benefícios que esta rede usufruía do Estado.

No decorrer desse período até os anos 90, as pesquisas mostram que não houve uma evolução nas políticas educacionais de modo que essas proporcionassem de fato uma formação voltada às expectativas da classe trabalhadora, mesmo quando se trata das necessidades do próprio sistema capitalista, como por exemplo a preparação para o desempenho das funções produtivas. As mudanças não se aprofundaram de forma a atender os requisitos qualitativos, propostos pelos educadores e intelectuais desde os anos 30, com o

Manifesto dos Pioneiros e as reivindicações dos anos 50 e 60 através da Campanha de Defesa da Escola Pública. Os resultados quantitativos, mesmo obtendo avanços positivos também continuaram abaixo do esperado, quando se compara com o desenvolvimento de outros países da América Latina.

No momento atual, os problemas se agravaram na medida em que a globalização da economia e o avanço do neoliberalismo passaram a exercer grande influência sobre as nações subdesenvolvidas, fazendo com que as suas medidas político-econômicas sejam direcionadas aos interesses externos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como afirmava Fernandes (1989) ficou comprometida em sua principal função por não poder determinar a “exclusividade da verba pública para o ensino público”, pois esta norma já havia sido fixada na Constituição de 1988. Além dessa questão, tão debatida desde a primeira legislação educacional, a lei 9394/96 apresenta em suas diretrizes, uma orientação que não condiz somente com as necessidades internas, mas que está em sintonia com as mudanças propostas pelas agências internacionais de financiamento. Medidas como a priorização da escolaridade básica, concessão de bolsas de estudo para instituições privadas e a diminuição dos recursos públicos destinados aos fins educacionais, declarados como “otimização dos gastos” evidenciam a infiltração da política neoliberal, determinando as condições do ensino no Brasil.

Fernandes (1989) chamava a atenção para a noção mercantilista da educação, que disseminada na sociedade brasileira desde os primeiros acordos com as agências de financiamento, acarretavam outros problemas referentes à concepção de ensino democrático. Afirmou que a “República Inconstitucional” favoreceu o crescimento da economia, mas à custa de uma mudança no padrão de dependência nacional, incorporando o Brasil nas estruturas e dinâmismos do capitalismo monopolista, o que deixou o país vulnerável aos controles imperialistas e à interferência externa sobre nossa economia, sociedade e cultura além de sofrer internamente a ação das agências de modernização. As conseqüências dessa dependência, Florestan Fernandes resume nesta frase:

Por aí se faz a transmissão da ideologia dominante das nações e classes burguesas e se obtém, dos professores e educadores brasileiros, a tolerância, a submissão ou a cooperação “coloniais” a uma lavagem de cérebro sem precedentes, a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais criadoras e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente (FERNANDES, 1989, p. 14).

Segundo o autor, o “milagre educacional” promovido pela ditadura foi verdadeiramente um retrocesso para a educação brasileira, pois a contra-revolução sufocou os ideais democráticos requeridos pela sociedade e reverteu os valores e princípios de organização das instituições de ensino através da incorporação de um novo processo de revitalização do mandonismo.

O discurso que se referia anteriormente ao “milagre educacional” pode ser reconhecido atualmente através da “revolução educacional”, divulgada no governo Fernando Henrique Cardoso e confirmada através das inúmeras pesquisas que mostram um crescimento positivo em todos os índices de escolaridade, desde o nível básico ao superior. Cabe agora questionar se as políticas de crescimento do número de matrículas e da taxa de escolarização estão realmente comprometidas com o avanço educacional em todas as suas dimensões. Se de fato ocorreu uma revolução educacional no sentido de aprofundar a melhoria nas condições de ensino para todas as classes sociais, e principalmente, se houve uma preocupação em estabelecer medidas que venham ao encontro das expectativas e necessidades do povo brasileiro.

Dados publicados pelo Ministério das Relações Exteriores, por Azuete Fogaça (2005), no governo posterior à Fernando Henrique Cardoso mostram que o sistema ainda é marcado por um alto grau de seletividade. O artigo mostra que 76% das matrículas estão no nível de 1º grau, enquanto ainda existe uma população estimada em 4 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Dos 31 milhões de alunos que estão no 1º grau, cerca de 18 milhões não concluirão as oito séries e 15 milhões não chegarão à quarta série. Grande parte das matrículas (40%) se concentra nas duas primeiras séries, em que ocorrem os maiores índices de evasão e repetência. Conforme Fogaça, “de cada 100 alunos que ingressam no ensino de 1º grau, apenas 40 ultrapassam a quarta série e somente 22 conseguem concluí-lo”.

Esta pesquisa, quando confrontada com os números analisados por Florestan Fernandes em “Educação e Sociedade no Brasil”, sobre a educação dos anos 50, mostra que as dificuldades em concluir essa etapa aumentaram nesse período. Conforme a exposição deste trabalho (p. 49), o autor relatou: “sobre 100 crianças que concluem o ensino primário, 32 atravessam as barreiras que permitem freqüentar as escolas do ensino médio ...”. (FERNANDES, 1966, p. 23-24). Comprovando a persistência do dilema educacional denunciado pelo autor, as estatísticas atuais indicam que a maior parte dos alunos que não consegue concluir o ensino de 1º grau é oriunda da população mais carente. As precárias condições educacionais expostas por Florestan Fernandes sobre a década de 50, são

novamente denunciadas pelo artigo que se refere às condições atuais, ressaltando os fatores que favoreceram o mau desempenho desse nível do ensino:

a má conservação dos prédios escolares, a falta de equipamentos e de recursos auxiliares do ensino, a formação precária dos professores e o pouco empenho desses profissionais, gerado pelos baixos salários e pelas más condições de trabalho, e o uso de metodologias de ensino que não são adequadas às características e necessidades das crianças e jovens mais carentes, que representam pelo menos 60% do total de alunos do ensino de 1º grau (FOGAÇA, 2005).

Segundo Fogaça, a precariedade da educação básica, localizada nas camadas de baixa renda, prejudica o acesso destes alunos ao ensino médio, que atualmente tem atendido somente 11% do total de matrículas do sistema, sendo que esse número se concentra entre os segmentos de maior poder aquisitivo. A consequência se reflete de forma mais evidente nos índices de alunos que chegam ao ensino superior. Entre 1984 e 1987 as matrículas no ensino superior dos países Coréia, Taiwan e Japão apresentavam respectivamente 3,6%, 2% e 2% da população total. No Brasil, nesse período a percentagem era de apenas 1%, ou seja, o mesmo índice apresentado na década de 60.

De acordo com esse contexto, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período descrito por Florestan Fernandes e analisadas por esse trabalho na década de 90, mostram que, atendendo aos critérios das instituições financeiras internacionais, estas têm se direcionado aos aspectos quantitativos do ensino, que mesmo assim não alcançam resultados satisfatórios. Conforme foi evidenciado, os problemas históricos como o alto índice de analfabetismo (somados os analfabetos funcionais), o elevado índice de evasão escolar e repetência, a infra-estrutura inadequada e a dificuldade das classes menos favorecidas em obter maiores níveis de escolaridade são persistentes. Apesar dos avanços divulgados na década de 90, ainda não foram estabelecidas medidas suficientes para promover a “revolução educacional” prometida pelos governantes e requerida pela sociedade civil. Outros aspectos como a formação técnica e a qualificação profissional, que são requisitos inerentes ao sistema capitalista e essenciais para promover a modernização tecnológica e a inserção do país no mercado competitivo mundial, também continuam abaixo do esperado.

Os critérios referentes à instrução e à capacitação profissional crescem na medida em que o próprio trabalho vem sofrendo rápidas transformações. A adaptação do setor produtivo torna-se uma prioridade para projetar o país no mercado competitivo, e esta por sua vez, impõe requisitos essenciais para absorver as inovações tecnológicas e possibilitar a

globalização da economia. A reestruturação desse processo, mais do que exigir formação profissional recoloca a questão da empregabilidade, visto que a cada evolução se obtém maior otimização de recursos humanos e de tempo, ou seja, a mesma quantidade de bens e serviços passa a ser produzida com menos pessoal e horas de trabalho. Como já foi exposto, existe uma grande preocupação por parte da classe empresarial em formar mão-de-obra qualificada para aderir as mudanças econômicas. Entretanto, essa preocupação se manifesta a partir da compreensão de que o setor educativo serve tanto como uma alavanca, quanto um entrave para as realizações da economia capitalista, tudo dependendo do direcionamento dos investimentos dessa área.

Segundo Frigotto, a classe empresarial e organizações como a CNI, FIESP, IEL, articuladas com as instituições internacionais de financiamento FMI, BID, BIRD, OIT, visam adaptar a formação técnica e profissional com os objetivos restritos ao setor econômico (apud GENTILLI, 1996). O discurso educacional promovido pelos defensores do neoliberalismo, ressalta a necessidade de investimentos na qualidade da educação, porém tal “qualidade” se remete à instrução para o trabalho, dirigida prioritariamente à classe trabalhadora, proposta diferente da educação integral, orientada por Florestan Fernandes. De acordo com o autor o sistema continua dividido entre o saber intelectual destinado ao setor dirigente e a formação técnica para os operários, reproduzindo as condições da ordem social estabelecida.

É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade da cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (FERNANDES, 1989, p. 242)

A educação proposta pela visão democrática estaria intimamente ligada aos instrumentos que pudessem favorecer ao trabalhador uma “posição ofensiva nas relações de classe”. O exercício da cidadania para Florestan Fernandes, não se esgota no direito de escolher os representantes políticos ou de reivindicar benefícios e auxílios de renda aos assalariados. Segundo o autor, o conhecimento sobre todas as contradições do sistema não só é um direito como é uma forma de manter acesa a possibilidade de transformação dessa realidade. O acesso aos bens culturais seria um meio de favorecer o aumento da conscientização sobre as iniquidades do sistema capitalista, no entanto, a cultura letrada ainda é artigo de luxo, que se coloca à disposição nas vitrines dos grandes shopping-centers, como uma mercadoria longe do alcance dos trabalhadores.

De acordo com Pedroso (2001) existe um “sistema dual” em que somente os “incluídos” ou seja, os grupos dominantes e os integrantes dos segmentos organizados da sociedade, tem participação e influência social. Resta à grande maioria da população apenas a possibilidade de participar das eleições, época em que são transformados em objeto de manipulação política. De acordo com a autora, essa situação tende a piorar devido à crescente marginalização cultural imposta pelas classes dirigentes que distorcem as realidades políticas e sociais através da mídia.

Como produtos artificiais, os estereótipos são apropriados pela mídia. Mudam-se os nomes, mas a condição de excluídos da chamada ‘globalização econômica’ dos tais países ‘emergentes’ continua a mesma, senão pior. Porém, a mudança de nomes cumpre a função de dar novo alento aos incautos que não percebem ou não querem perceber a condição de exclusão. Os slogans e a produção de notícias pelo jornalismo, como analisa Marcondes Filho (1986), criam uma ‘segunda natureza dos fatos sociais, diferente e, em muitos casos, oposta à verdadeira natureza das coisas’ (PEDROSO, 2001, p. 55).

A autora se referia à indústria cultural e às constantes inovações tecnológicas, que cada vez mais asseguram a exclusão de grande parte da classe trabalhadora. No contexto da globalização econômica e cultural, as distâncias entre as classes sociais se tornam mais evidentes e tal situação recoloca a questão do avanço tecnológico e da diminuição das fronteiras. Os benefícios decorrentes dessas mudanças não deveriam ser formas de atenuar as desigualdades sociais e imprimir à sociedade de classes um mínimo de democracia participativa?

Como advertia Florestan Fernandes, o sistema capitalista carrega conflitos e contradições que favorecem a sua própria superação, por isso cabe à classe trabalhadora a apropriação do conhecimento para desenvolver um espírito crítico e transformador diante das injustiças sociais. Essa afirmação conduz à outra questão bastante debatida: como a classe trabalhadora teria acesso ao conhecimento e aos bens culturais se esses são cada vez mais distanciados pelas classes dirigentes? Segundo o sociólogo, a classe trabalhadora é composta por diversos segmentos, entre eles os profissionais da educação, que mesmo com limitações, têm maior acesso ao capital cultural. Dessa forma, de acordo com Fernandes, com Gramsci e várias correntes do pensamento marxista, os “intelectuais orgânicos” são capazes de promover o saber racional e crítico. “A realidade é que as transformações são conquistadas a duras

penas. Os professores entram, agora, nas mais difíceis condições de uma nova era, tal como está acontecendo com os proletários” (FERNANDES, 1989, p. 175).

Quanto ao desempenho do educador e a sua relação com a instituição, Florestan Fernandes afirmou que havia espaços flexíveis dentro da universidade e que estes poderiam ser aprofundados no sentido de instrumentalizar a classe trabalhadora. A sua experiência acadêmica e política o levou a compreender que os problemas centrais da sociedade capitalista não estavam nas instituições, mas se encontravam no plano social, no entanto, acreditava na universidade e na ciência como recursos do meio, capazes de produzir o conhecimento que deveria ser adquirido por toda a população. Por ser uma instituição que possuía um “espaço histórico um pouco mais flexível”, ela seria capaz de “antecipar certas mudanças” por representar um instrumento próprio das classes dominantes.

Declara também que apesar do caráter conservador, a universidade alcançou algumas conquistas referentes à liberdade de ensino. Com a Nova República, a renovação dos conteúdos permitiu que o ensino eclético, que antes era usado como opção ao modelo conservador, pudesse ser substituído pela concepção política, que passou a ser refletida na educação e na cultura. Nessa circunstância, o professor tinha o direito e a liberdade de expressar a sua posição enquanto socialista. Dessa forma seria preciso aprofundar a revolução democrática para que esse nível do ensino passasse a ser acessível também às classes trabalhadoras.

Portanto, a revolução educacional requerida pela concepção democrática tinha como objetivo estender as oportunidades de ensino de forma que este não fosse limitado aos interesses da classe dominante, mas se tornasse um elemento formador de consciência crítica dos trabalhadores, de modo que estes tivessem maior poder de participação social e superação da desigualdade e da exclusão dos bens públicos. Embora as questões que envolvem o ensino público ou privado, educação para o capital e educação para a democracia, formação profissional e formação humanística permaneçam presentes na esfera política, é preciso que no plano social as divergências sejam confrontadas para que seja possível uma conscientização sobre a necessidade de uma formação que acima de tudo esteja direcionada à liberdade e à justiça social.

Ciente da complexidade do assunto, esta pesquisa priorizou as principais divergências em torno da concepção de educação, procurando evidenciar os limites do sistema atual diante da perspectiva de Florestan Fernandes. Diversos nomes poderiam ser citados quando o assunto é a defesa do ensino público e democrático porque felizmente é possível

acreditar que a ética e o respeito humano ainda fazem parte de muitas personalidades do mundo político e acadêmico.

Florestan Fernandes foi um, entre várias personalidades que promoveram debates relevantes a respeito desse direito, o que certamente favoreceu alguns avanços no setor educacional. Muito ainda resta a fazer, portanto este trabalho é apenas uma contribuição para as discussões posteriores e, quem sabe, para as conquistas educacionais da sociedade contemporânea. É preciso ao menos, que seja de conhecimento de todos que a educação conduz à dignidade, e esta se reflete em liberdade, se tornando elementos complementares e essenciais para o aperfeiçoamento intelectual do cidadão, para o desenvolvimento social e principalmente para a instauração de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer. O Desenvolvimento da América Latina na perspectiva da Cepal dos anos 90: correção de rumos ou mudança de concepção? FERRAZ, João Carlos; CROCCO, Marco; ELIAS, Luiz Antonio. (Org.). *Liberalização econômica e Desenvolvimento*. São Paulo: [s.n.], 2003. p. 100-123.

ARAÚJO, Odete. *A atualidade o pensamento educacional de Florestan Fernandes*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História Social e Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ARAÚJO, Odete. *O trabalho voluntário no Brasil*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

APPLE, Michel. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 179-204.

BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: _____. *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 99-144.

BRZERZINSKI, Iria (Coord.). *A LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BITTENCOURT. Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOTELHO, Paulo A. P. O Analfabetismo funcional. Disponível em <<http://www.paulobotelho.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 17 jul.2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 15 de 01 de junho de 1998b*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/PCB1598.doc>>. Acesso em: 18 jul.2005.

_____. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8069/90*. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

_____. Ministério da Educação. A educação no Brasil da década de 90. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05 dez.2005a.

_____. *Censo da educação superior*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 dez.2005b.

_____. Cursos de graduação crescem mais de 100% em cinco anos. Brasília, out. 2003a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2005c.

_____. *Censo Educacional 2001 - 2004*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/censoeducacional>>. Acesso em 22 ago. 2005d.

_____. Educação Superior ultrapassa meta e chega a três milhões de matrículas. Brasília, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 dez 2005e.

_____. *Enem: sumário executivo, primeiros resultados do Enem 2003*. Brasília, nov.2003b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/enem>>. Acesso em: 16 jul.2005f.

_____. Estudantes apresentam desempenho regular no Enem. Brasília, nov. 2003c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem>>. Acesso em: 16 jul. 2005g.

_____. Expansão educacional provoca aumento de alunos por turma. Brasília, nov. 2003d. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05 dez.2005h.

_____. *Gastos com educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> . Acesso em: 18 jul.2005i.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96*. Brasília, 1996.

_____. Matrícula no ensino superior cresce 9% em 1998. Brasília, mai. 1999.
Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 dez 2005j.

_____. No ensino médio, 67% dos estudantes têm desempenho crítico em Matemática. Brasília, nov. 2003e. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/saeb>> . Acesso em: 30 out.2005l.

_____. *PROEP*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/proep>>. Acesso em: 13 nov. 2005m.

_____. Senado Federal. *Diário nacional constituinte*. Brasília, 1987a. n.33-56.

_____. Senado Federal. *Diário nacional constituinte*. Brasília, 1987b. Sugestões Apresentadas.

_____. *Sistema de Avaliação do Ensino Básico*. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 29 out.2005n.

CANDIDO, A. Amizade com Florestan. In: D'INCÃO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 31-36.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Democratização do ensino revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago.2004.

CRUZ, R. E. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar*, Curitiba, n.22, p.51-75, 2003.

D'INCÃO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DINIZ, Eli. Empresariado e projeto neoliberal na América Latina: uma avaliação dos anos 80. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 349-377, 1991

_____. *Globalização, reforma econômica e elites empresariais: Brasil anos 90*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social: Revista de Sociologia da Usp*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, 2000.

EDUCAÇÃO a Caminho da Produtividade. Revista da Confederação Nacional das Indústrias, São Paulo, ano 30, n. 303, p. 43-47, Out. 1997.

ENFRENTANDO o Desemprego. Revista da Confederação Nacional das Indústrias, São Paulo, ano 32, n.314, p. 18-23, Ago. 1999.

FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*. 5.ed. São Paulo: Cultura, 1995.

FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3.ED. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. *A Sociologia em uma era de Revolução Social*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

_____. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dôminus, 1966.

_____. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. Existe uma "crise da democracia" no Brasil? *Anhambi*, São Paulo, v.16, n.48, p.450-471, 1954.

_____. Florestan Fernandes: Esboço de uma trajetória. *Boletim Informático e Bibliográfico de Ciências Sociais*, RJ.: n° 40, p. 3-25, 2° Sem de 1995.

_____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1979.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. Sobre o trabalho teórico. *Revista Transformação*, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, p. 5-85, 1975.

FOGAÇA, Azuete. *Educação e qualificação*. Disponível em:
<<http://www.ministeriodasrelaçõesexterior.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCÃO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 163-180.

_____. Florestan Fernandes por ele mesmo. *Estudos Avançados*, São Paulo v.10 n. 26, p. 129-172, 1996.

_____. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da Nossa Época, v. 30)

FRIGOTTO, G. *Produtividade na escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILLI, P. Como reconhecer um governo Neoliberal? um breve guia para educadores. In: HERON, Luiz; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 128-137.

GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*, v.10 n.26, p.25-33, 1996.

_____. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia*. São Paulo: Artes Gráficas, 1986.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil: 1992-2003*. Rio de Janeiro, v. 52-63.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso 10 dez. 2005.

LANDIN, Leilah (Org.). *Ações em sociedade, militância, caridade, assistência, etc...* Rio de Janeiro: NAU, 1998. p.23-87.

LIEDKE FILHO, E. D. Teoria social e método na escola da USP (1954-1962). 1977. Dissertação (Mestrado) Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília.

MARTINS, Luciano. “A Gênese de uma Intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil (1920-1940)”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 4, vol. 2, p. 65-87, jun.1987.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. L.1, v.1.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAZZA, Débora. A Produção Sociológica de Florestan Fernandes e a Problemática Educacional: Uma leitura (1941-1964), 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

MICELI, Sergio. Por uma sociologia das Ciências Sociais. In: MICELI, Sergio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1989. v. 1.

MIRANDA, Orlando (org). Leon Trotski: política. São Paulo, Ática, 1981.

PEDROSO, Leda. Indústria cultural: algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.21 n.54, p.54-68, 2001

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

PETRAS, James. *O Fio da Navalha*. São Paulo: Xamã. 1997.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes de bases de educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BERZINSKI, Iris (Coord.). *A LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 19-42.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-139, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. Elementos para análise das reformas do ensino médio e da educação profissional no Brasil. *Contexto e Educação*, Ijuí, n.64, p. 127-139, out./dez 2001.

_____. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O sociólogo da mudança e o militante da transformação. In: D'INCÃO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 197-207.

SILVA, Maria Abadiá. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SOUZA, Paulo Renato. Importantes mudanças na educação do Brasil. *Revista da Social Democracia Brasileira*. Brasília, DF, n.3, p.7-9, 2002.

UNESCO. *A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997*. Santiago, Chile, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”

Lutamos por uma educação pública, gratuita, crítica, laica, democrática e de qualidade. Se esta é uma luta já antiga, hoje mais do que nunca ela é necessária. É uma luta pela transformação da educação que temos.

Os problemas centrais da educação no Brasil são o descompromisso do poder público com a educação e a privatização do ensino, resultando no baixíssimo nível de escolaridade da população. Fugindo à sua responsabilidade social com o ensino e a produção do saber, o governo desenvolve uma política educacional que favorece o empresariamento do ensino, tratado como mercadoria.

Oito milhões de crianças em idade escolar estão fora do sistema educacional. Trinta milhões de brasileiros são analfabetos. São poucos os filhos de trabalhadores que continuam seus estudos além de algumas séries iniciais. O descaso com a educação e o desvio de recursos governamentais para os estabelecimentos particulares vêm prejudicando a qualidade do ensino público, que continua apresentando carências crônicas e dramáticas. Apesar das conquistas dos trabalhadores da educação, seus salários continuam aviltados e as condições de trabalho permanecem precárias.

Defendemos a escola pública e gratuita porque a educação é um direito de todo cidadão. Esta luta passa hoje, principalmente, pela exigência de uma efetiva política de ampliação e fortalecimento de toda rede oficial de 1º e 2º graus, faculdades e universidades. Os princípios desta política devem estar expressos na Constituição..

Vivemos um momento crucial para a construção da democracia em nosso país. A Constituição que queremos não pode ter como marca fundamental o descompromisso da maioria da sociedade, com seus anseios de justiça e com suas legítimas aspirações de igualdade e de respeito aos direitos individuais sociais.

Hoje o Congresso Constituinte, apesar das limitações a que está submetido pela vigência da legislação da ditadura militar, inclusive a lei da greve e da segurança nacional, e pelo abuso do poder econômico no processo eleitoral, é, contudo, um importante espaço de luta e conquista social.

Queremos uma educação para todos os brasileiros e marcada pela significativa ampliação do espaço democrático. É preciso reverter a saída prematura de tantos alunos do sistema educacional, oferecendo condições para que nele permaneçam com maior proveito. É preciso que a escola tenha uma gestão democrática. É preciso que a universidade tenha plenamente garantida a sua autonomia pedagógica, científica e administrativa.

A educação pela qual lutamos conjuga saber crítico e compromisso com a realidade social e sua transformação. O ensino em todos os níveis deve voltar-se para o desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e agir.

Só a escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade pode cumprir este papel para o conjunto da população.

Só a universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, competente pode cumprir seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país.

Neste momento arregimentam-se as forças privadas, interessadas em se apropriar de mais verbas públicas do ensino para servir grupos minoritários da população. É chegada a hora de uma grande Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita para todos. No interesse da maioria a Constituinte precisa garantir os seguintes princípios básicos:

1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis;

2. O governo Federal destinará nunca menos de 13%, e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aplicarão, no mínimo, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito;
3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo Federal, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios;
4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada ao acesso, permanência e gestão.

Conclamamos todos os brasileiros a se manifestarem publicamente na defesa destes princípios para garantir sua aprovação na Constituinte. Vamos organizar uma ampla e massiva Campanha em Defesa da Escola Pública e Gratuita!

(Entidades que Subscrevem)

- Associação Nacional de Educação – ANDE
- Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior – ANDES
- Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE
- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd
- Confederação dos Professores do Brasil – CPB
- Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES
- Central Nacional dos Trabalhadores – CGT
- Central Única dos Trabalhadores - CUT
- Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA
- Ordem dos Advogados do Brasil – OAB
- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC
- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF
- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES
- União Nacional dos Estudantes – UNE.

(BRASIL, 1987a, n. 33-56, p. 1226-1227)

ANEXO B - Enem 2003: médias das notas da redação e da parte objetiva, segundo algumas variáveis socioeconômicas

	Redação	Parte objetiva
Tipo de escola no ensino médio		
Somente escola pública	52,77	44,79
Escolas pública e particular	56,66	52,28
Somente escola particular	64,44	64,21
Idade		
18 anos ou menos	57,90	52,41
19 anos	54,01	47,94
20 anos	52,25	45,93
21 anos	51,33	44,96
22 anos	50,98	44,66
De 23 a 26 anos	50,63	44,05
Mais de 26 anos	49,72	43,68
Raça/cor/etnia		
Branco	57,47	53,05
Negro	52,15	44,13
Mulato/pardo	53,30	45,84
Amarelo	55,73	50,13
Indígena	50,02	42,28
Renda mensal familiar		
Até 1 salário mínimo	48,48	37,85
De 1 a 2 s.m.	51,41	42,22
De 2 a 5 s.m.	55,35	49,07
De 5 a 10 s.m.	59,44	56,37
De 10 a 30 s.m.	64,41	65,15
De 30 a 50 s.m.	66,38	68,73
Mais de 50 s.m.	65,70	68,47
Sexo		
Masculino	53,95	52,76
Feminino	56,36	47,51
Escolaridade da mãe		
Sem escolaridade	47,83	38,80
Da 1ª à 4ª série do fundamental	51,80	43,20
Da 5ª à 8ª série do fundamental	53,68	46,13
Ensino médio incompleto	55,85	49,58
Ensino médio completo	58,18	53,31
Ensino superior incompleto	61,48	59,57
Ensino superior completo	64,14	64,57
Pós-graduação	64,86	65,31
Escolaridade do pai		
Sem escolaridade	48,09	38,74
Da 1ª à 4ª série do fundamental	52,25	43,74
Da 5ª à 8ª série do fundamental	54,30	47,05
Ensino médio incompleto	56,17	50,04
Ensino médio completo	58,35	53,68
Ensino superior incompleto	62,07	61,03
Ensino superior completo	64,50	65,31
Pós-graduação	66,50	68,48
Média geral	55,36	49,55

Fonte: Inep/MEC

ANEXO C - Enem 2003: médias das notas da parte objetiva, segundo algumas variáveis socioeconômicas, por tipo de escola freqüentada no ensino médio

	Pública	Particular
Idade		
18 anos ou menos	46,71	64,54
19 anos	43,11	65,01
20 anos	42,40	64,44
21 anos	42,23	63,84
22 anos	42,49	62,36
De 23 a 26 anos	42,58	59,23
Mais de 26 anos	42,83	53,11
Raça/cor/ etnia		
Branco	47,10	65,78
Negro	42,70	56,62
Mulato/pardo	42,78	60,91
Amarelo	44,57	64,38
Indígena	39,87	58,18
Renda mensal familiar		
Até 1 salário mínimo	37,52	48,11
De 1 a 2 s.m.	41,54	51,68
De 2 a 5 s.m.	47,12	58,89
De 5 a 10 s.m.	51,17	64,25
De 10 a 30 s.m.	56,09	68,54
De 30 a 50 s.m.	56,14	70,41
Mais de 50 s.m.	50,18	70,59
Sexo		
Feminino	43,03	62,18
Masculino	47,67	67,01
Escolaridade da mãe		
Sem escolaridade	38,58	45,59
Da 1ª à 4ª série do fundamental	42,59	53,75
Da 5ª à 8ª série do fundamental	44,69	56,90
Ensino médio incompleto	46,97	59,43
Ensino médio completo	48,78	62,23
Ensino superior incompleto	52,38	66,34
Ensino superior completo	54,79	68,92
Pós-graduação	54,14	69,55
Escolaridade do pai		
Sem escolaridade	38,45	46,78
Da 1ª à 4ª série do fundamental	42,91	54,94
Da 5ª à 8ª série do fundamental	45,33	57,77
Ensino médio incompleto	47,17	59,65
Ensino médio completo	49,42	61,89
Ensino superior incompleto	54,54	66,50
Ensino superior completo	56,37	69,01
Pós-graduação	58,48	70,88

Fonte: Inep/MEC