

NADIA SANZOVO

Programa: Educação
Anexo das Doc. 243/06
Convênio - CEFET-PB
Defesa: 18/11/2000

PARANAEDUCAÇÃO E CORREÇÃO DE FLUXO: AS FACES DA
EXCLUSÃO

MARÍLIA
2000



NADIA SANZOVO

**PARANAEDUCAÇÃO E CORREÇÃO DE FLUXO: AS FACES DA
EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação, especialidade: Língua Portuguesa, Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Antonio Alves da Silva Junior

MARÍLIA
2000

Marília - Universidade Estadual Paulista

141000-110



NADIA SANZOVO

PARANAEDUCAÇÃO E CORREÇÃO DE FLUXO: AS FACES DA EXCLUSÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior



Marília – setembro de 2000

1410001137



DADOS CURRICULARES

NADIA SANZOVO

Nascimento: 22.07.52 Tapejara - RS

Filiação: Armando Sanzovo
Ilga Sponholz Sanzovo

- 1972/1975 - Curso de Graduação em Letras Português/Inglês
Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras
Guarapuava/PR
- 1976 - Cursos de Especialização "Lato Sensu" em
. Língua Portuguesa
Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
Guarapuava/PR
- 1979 - Língua Portuguesa
Universidade Católica do Paraná/PUC
Curitiba/PR
- 1996 - Educação de Jovens e Adultos
Universidade Federal do Paraná/UFPR
Curitiba/PR
- 1969/1972- Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
Chopinzinho/PR
- 1972/1982 - Professora de Português e Inglês –1º e 2º Graus- e do Magistério
Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná
Chopinzinho/PR
- 1983/1989 - Diretora do Colégio Estadual "José Armim Matte" - EPSG
Chopinzinho/PR
- 1991/1993 - Professora de Português
Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP
- 1992 - Inspetora Estadual de Educação
Chopinzinho/PR
- 1994/2000- Professora de Português
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná –CEFET/PR
Unidade de Pato Branco/PR
- 2000 - Chefe do Departamento Ciências e Engenharia – CEFET/PR
Unidade de Pato Branco



AGRADECIMENTOS

Ao Professor *Celestino Alves da Silva Junior*, além da orientação deste trabalho, pela carinhosa acolhida e viabilização do Projeto de Mestrado – Convênio UNESP/Marília e CEFET/Pato Branco.

À Professora *Lourdes Marcelino Machado*, que tão habilmente conduziu a coordenação do Projeto de Mestrado e aceitou participar da Banca, contribuindo com suas sugestões para este trabalho de dissertação.

Ao Professor *Jaime Vanderlei Gasparotto*, pela carinhosa e sempre gentil atenção e, principalmente, pelas prestimosas e balizadas orientações.

Obrigada !



Thaís e Katherine — sobrinhas queridas!

Que lhes seja possível um mundo bom, apesar de tanta insensatez que grassa, muitas vezes,
por aí...

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NOS LIMITES DO ECONOMICO	25
1.1 O conceito de educação-política-consciente na sociedade capitalista	27
1.2 O conceito de educação	32
1.3 A legitimação do direito à propriedade	33
1.4 Características das crises econômicas e educacionais	34
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	59
2.1 O neoliberalismo	60
2.2 O papel das organizações internacionais	69
2.2.1 O Banco Mundial e suas políticas	72
2.2.2 O Banco Mundial e suas políticas	76
2.3 A crise da educação	84
2.4 O Banco Mundial e suas políticas	86
2.5 O neoliberalismo na educação	90
CAPÍTULO 3 - OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO	98
3.1 A educação e a cultura	99
3.2 O conceito de educação	110
CAPÍTULO 4 - ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO	121
4.1 A educação e a cultura	121
4.2 O conceito de educação	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

No caminho, com Maiakóvski
(fragmento)

Tu sabes,
conheces melhor do que eu
a velha história.
Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

(COSTA, Eduardo Alves da. In: Salamargo. São Paulo: Massao Ohno & M.Lydia Pires e Albuquerque, 1982)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NOS LIMITES DO ECONÔMICO.....	26
1. 1 O contexto sócio-político-educacional na sociedade capitalista.....	27
1. 2 Estado/Sociedade civil.....	32
1. 3 A legitimação do direito à propriedade.....	33
1. 4 Características das crises econômicas e educacionais.....	35
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO NEOLIBERAL	59
2. 1 O neoliberalismo	60
2. 2 O papel dos organismos internacionais.....	69
2.2.1 O Banco Mundial: o financiador.....	72
2.2.2 O Banco Mundial: sua trajetória.....	76
2. 3 A crise se amplia.....	85
2. 4 O Banco Mundial e as políticas sociais	86
2. 5 O Banco Mundial e a educação.....	88
2. 6 O neoliberalismo e a flexibilização dos direitos trabalhistas.....	90
CAPÍTULO 3 – OS PROGRAMAS: PARANAEDUCAÇÃO E A CORREÇÃO DE FLUXO.....	98
3. 1 Paranaeducação.....	99
3. 2 Correção de Fluxo: uma possibilidade de sucesso ou mais um engodo?.....	110
CAPÍTULO 4 – ALTERNATIVAS SIMPLISTAS DE RESOLVER A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL PARANAENSE.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....	152



ANEXO – LEI Nº 11.970/97

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO



Um dos interesses pelo estudo das relações de poder que se estabelecem entre as várias instituições responsáveis pelas políticas de educação vem, de há algum tempo, mais precisamente a partir da minha nomeação como Diretora do Colégio Estadual "José Arnaldo Nogueira" - Ensino de 1º ao 2º Grau, do município de Chopinzinho, Paraná.

Naquele momento, havia na escola um grupo, mesmo que pequeno, engajado tanto em política sindical como em política partidária, partilhando ativamente em nível local e regional.

Como se viria de um período extremamente fechado e autoritário, pois há poucas horas precedentes inclusive havia existido a DOPX (Delegacia de Ordem Política e Social) em Curitiba, para que pudéssemos planejar trabalho nas escolas, com a abertura "leste e oeste", conforme o discurso da Ditadura Militar, e a consequente promessa e possibilidade de democratização, acreditávamos que poderíamos transformar a escola em local em que seria se concretizariam os ideais democráticos, rumo à construção de verdadeira cidadania.

INTRODUÇÃO

Naquele ano de 1963, ainda não havia eleição para Diretor de Escola. No entanto, o programa das autoridades políticas locais a garantir de que, quem fosse escolhido pelo comitê de direção da Escola, seria nomeado. Foi o que aconteceu.

Assim, passou a ser a vez de outro lado, ou seja, passai de professora que estava em sala de aula para o cargo de direção, cujo papel primário era executar as políticas propostas das instituições superiores. Este rolado sempre me perturba no sentido de que, se por um lado, graças a isso, por outro lado as relações de poder das várias instituições afetaram a verdadeira autonomia e autonomia dos profissionais em educação de tal forma



O meu interesse pelo estudo das relações de poder que se estabelecem entre as várias instâncias responsáveis pelas políticas da educação vem de há algum tempo, mais precisamente a partir da minha nomeação como Diretora do Colégio Estadual “José Armim Matte” - Ensino de 1º e 2º Graus, do município de Chopinzinho, Paraná.

Naquele momento, havia na Escola um grupo, mesmo que pequeno, engajado tanto em política sindical como em política partidária, participando ativamente em nível local e regional.

Como se vinha de um período extremamente fechado e autoritário, pois há poucos anos precisávamos inclusive tirar certidão da DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social) em Curitiba, para que pudéssemos pleitear trabalho nas escolas, com a abertura “lenta e gradual”, conforme o discurso do governo federal, e a conseqüente promessa e possibilidade de democratização, acreditávamos que poderíamos transformar a escola num local em que enfim se concretizariam os ideais democráticos, rumo à construção da verdadeira cidadania.

Naquele ano de 1983, ainda não havia eleição para Diretor de Escola. No entanto, conseguimos das autoridades políticas locais a garantia de que, quem fosse escolhido pela comunidade docente da Escola, seria nomeado. Foi o que aconteceu.

Assim, passei a ter a visão do outro lado, ou seja, passei de professora que atuava em sala de aula para o cargo de direção, cuja tarefa primeira era executar as políticas emanadas das instâncias superiores. Esta relação sempre me perturbou no sentido de que, se por um lado, propõe autonomia, por outro lado as relações de poder das várias instâncias cerceiam a verdadeira autonomia e aprisionam os profissionais em educação de tal forma



que o caminho, na grande maioria das vezes, é a alienação dos professores, transformando-os em meros executores das políticas emanadas da Secretaria de Estado da Educação.

Os dois primeiros anos foram realmente de muito trabalho, tanto em termos internos da Escola quanto externos, estes em relação à comunidade de pais, autoridades constituídas e à hierarquia do setor educacional (Inspetoria Estadual, Núcleo Regional, Secretaria de Estado da Educação); aqueles em relação aos professores, principalmente relativos à formação de cada um, aos funcionários e alunos.

Em nível local e regional, haviam assumido professores que provinham de engajamento político e sindical, pois o MDB, partido de oposição, havia ganho as eleições, elegendo então governador José Richa. Muitas estruturas consideradas autoritárias deveriam ser modificadas ou até extintas. Desta forma, o poder centralizador da Secretaria de Estado da Educação deveria descentralizar-se, estendendo-se para as regiões e municípios. Por isso, foi criada em cada município uma Inspetoria Estadual de Educação e em nível de micro-regiões, Núcleos Regionais de Educação.

Cada instância dessas recebeu atribuições e responsabilidades para que uma política educacional diferente daquela até então vigente, e que fosse democrática, finalmente começasse a se produzir.

Três gestões (O MDB transforma-se em PMDB) se seguiram, porém alternando momentos de maior participação da categoria do magistério nas discussões educacionais com momentos altamente repressivos quando de pressões por melhores condições de trabalho, culminando inclusive com o episódio de 30 de agosto de 1990, durante o governo de Álvaro Dias, quando a polícia montada foi posta para desmobilizar uma marcha de professores que havia se dirigido até o Palácio Iguaçu para tentar uma audiência com o governo para discutir a pauta de reivindicação da categoria.



Mesmo com tais fatos, o PMDB consegue eleger o sucessor do então governador Álvaro Dias, para a 3ª gestão desse grupo político. Roberto Requião assume, nomeando inicialmente Secretário de Estado da Educação Belmiro Castor Valverde, mais tarde, substituído por Elias Abraão que manteve uma disposição para negociar com a categoria e isto refletiu de modo positivo na instância das escolas. Nesse período, não houve movimentos de forte pressão reivindicatória, já que algumas conquistas foram conseguidas, outras com promessas de serem resolvidas paulatinamente, de acordo com a possibilidade de o Estado poder arcar com tais ônus. Porém, o que sempre pautou as negociações talvez tenha sido a disposição do secretário Elias Abraão em dialogar com a categoria dos profissionais da educação, e mais precisamente a sua formação humanística, o que proporcionou um maior respeito nas negociações.

Em 1994, candidata-se novamente Álvaro Dias, enfrentando uma forte rejeição do magistério paranaense, devido aos fatos já mencionados ocorridos em sua gestão anterior. Elege-se, então, Jaime Lerner, candidato de oposição ao grupo palaciano que se mantivera durante 3 gestões no poder, cujo programa político tinha um forte apelo justamente dirigido aos profissionais da educação e ao funcionalismo público.

Inicialmente, a euforia toma conta, já que havia sido derrotado o “inimigo número um” da classe do magistério e as promessas do governador eram realmente alvissareiras. Porém, aos poucos, a euforia começa a arrefecer e a decepção e a letargia, ou por que não dizer a alienação, vão-se instalando. Programas e Projetos são impostos de modo que cada vez mais a participação vai-se alijando do processo democrático que incipientemente havia se instalado.

O ideário neoliberal, que se estabelece verticalmente desde a instância federal, vem-se concretizando no nível estadual. Nesse sentido, Pedro Elói Rech, mestre em



Educação pela PUC/SP, cuja dissertação versa sobre o Faxinal do Céu¹, em entrevista, no *Jornal 30 de Agosto* (novembro, 1999), defende que a escola pública e democrática é a escola que se preocupa com a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões: intelectual, afetiva, emocional, física... profundamente humana. Isto significa também que o estudante deve apropriar-se de tudo que a humanidade produziu. Esse conceito, segundo ele, choca-se com o conceito neoliberal de Educação que vê o ser humano com uma única condição, que é do cidadão produtivo e competitivo. Com essa linguagem, eles (os neoliberais) definem a própria cidadania, nesse mundo que chamam de empregabilidade. Para Morian, o século XX tem legado a aliança de duas barbáries:

a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. (2000:70)

Nos últimos anos, no Brasil, as expectativas das empresas em relação à força de trabalho mudaram muito mais rapidamente do que a capacidade de a força de trabalho se qualificar para atendê-las. Como consequência, estabeleceu-se uma contradição curiosa: ao mesmo tempo em que o desemprego aumentou no país, cresceu o número de vagas que as empresas não conseguem preencher por não encontrarem profissionais qualificados.

Esse desencontro histórico tem dois pilares. O primeiro é a deficiência de formação da mão-de-obra brasileira, resultado direto dos problemas crônicos de educação no país, se analisado sob a ótica empresarial: de um lado, há um número muito grande de pessoas sem um nível mínimo de instrução; de outro lado, há um número igualmente

¹ Universidade do Professor – instituída no Governo Lerner para os Cursos e Seminários de Qualificação para o Pessoal de Educação. Está localizada em Faxinal do Céu, Município de Pinhão-PR, utilizando a infraestrutura da Copel (Companhia Paranaense de Energia Elétrica) que construiu a Hidroelétrica de Foz do Areia.



grande de pessoas com diplomas que não possuem o grau de conhecimentos que deveriam garantir. O segundo, e este é mais problemático, se visto sob a ótica humanista: relaciona-se com a questão da construção e formação da cidadania

Entendo que é de fundamental importância situar historicamente a especificidade da sociedade brasileira, para, no seu interior, analisar a escola, num determinado tempo/espaço e na perspectiva de classe, onde essas diferenças sociais sejam identificadas, pois o que tem acontecido, conforme explicita Silva Júnior (1982):

Nossas escolas públicas são hoje instrumentos da sociedade política e não da sociedade civil. Servem ao controle do Estado tanto quanto a legislação, a polícia e os tribunais. Devem, no entanto, e podem ser recuperadas pela e para a sociedade civil (apud Silva Júnior, 1990: 9).

Se, no início dos anos 80, tanto os setores educacionais como os demais setores sociais estavam empenhados na busca da construção de uma sociedade democrática, pois saía-se do período ditatorial do regime militar, acreditando-se numa sociedade mais igualitária e justa, como uma decorrência quase natural, no final dos anos 90, em que vivemos a apologia da globalização, do livre mercado, assistimos a um processo de “desmantelamento da sociedade brasileira”, ou mais precisamente, não se trata somente de uma degradação de costumes, mas sim, da perpetuação e aprofundamento das relações injustas e autoritárias que se manifestam nos mais diversos setores sociais.

A burguesia dominante (de um lado um governo que se diz de centro-esquerda, por outro, uma sociedade afluenta e influente de direita), numa “razão cínica”, passa diante da favela sem perceber a tragédia ou nas esquinas, detida pelo semáforo, ergue com gesto corriqueiro o vidro diante do avanço da chusma de ambulantes, pedintes e/ou prováveis assaltantes.



Nesse panorama, abordo dois programas — PARANAEDUCAÇÃO e CORREÇÃO DE FLUXO — da política educacional que vem sendo implementada pelo governo do Paraná, bem como as suas consequências nas relações do cotidiano escolar. A escola, como um dos instrumentos da reprodução e/ou transformação dessa sociedade, vê-se relegada apenas a executar programas e projetos gestados nas instâncias superiores das secretarias de administração e de educação (nas diversas esferas: federal, estadual, municipal).

Assim como vemos importância no estudo do cotidiano para a interpretação das múltiplas situações que se nos apresentam no dia-a-dia da escola, é evidente também que o modo como este processo funciona ainda está relacionado de forma sutil, mas crucial, com as relações de exploração e dominação na sociedade.

A crítica que se faz ao atual sistema escolar é que já não atende às necessidades da sociedade globalizada, assim com se fez nos mais diversos períodos da nossa história, conforme explicito no primeiro capítulo.

Para que a responsabilidade do fracasso educacional não recaia única ou preferencialmente sobre a escola, é importante entender como se estabelecem as relações entre o Estado e as instituições responsáveis pela execução de programas educacionais.

Temos, assim, o Estado (em suas três esferas: federal, estadual, municipal) com sua política neoliberal “difundindo a crença de que o setor público é responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que o setor privado é o exemplo de eficiência, qualidade e produtividade.” (Moreira, 1995: 96)

É o que temos presenciado: a qualquer crise econômica do governo, por exemplo, os funcionários públicos são chamados às primeiras páginas dos noticiários como



responsáveis pelos problemas conjunturais da nação. Segundo os técnicos, é necessário enxugar a máquina.

A idéia de um Estado mínimo, na concepção neoliberal, no entanto, “não corresponde, na prática, à de um Estado fraco. Ao contrário, pressupõe um Estado forte para assegurar o cumprimento das leis necessárias à livre competição, proteger a nação contra o ataque dos inimigos externos, na guerra especulativa, e promover a difusão de idéias nacionais e integradoras da sociedade” (Moreira, 1995: 96).

Difunde-se, também, um ideário de iniciativa dos indivíduos — o chamado empreendedorismo —, cujo fundamento se compõe da apologia à autonomia, à energia pessoal, ao empenho, persistência, combatividade, flexibilidade... como *virtudes vigorosas* a serem alcançadas.

Nesse sentido, segundo Moreira, “é importante perceber o caráter contraditório do pensamento neoliberal: de um lado, encoraja-se o livre desenvolvimento pessoal das forças de mercado, mas, por outro lado, apóiam-se os símbolos tradicionais, essenciais à solidariedade social. Desta forma misturam-se liberdade e autoritarismo de modo instável e complicado.” (1995: 97)

As condições ideológicas e materiais cerceiam e limitam a capacidade dos profissionais da educação de transformar as escolas em instâncias autônomas e democráticas. Há uma estreita ligação da educação com as relações de domínio e subordinação promovidas pelo Estado.

A vida diária dos professores, pais e alunos, nas nossas escolas, está repleta de pressões e tensões políticas e ideológicas — os cortes orçamentários, a flexibilização e desregulamentação da relação empregatícia, as demissões, os antagonismos de classe e a



política interna das complexas instituições burocráticas. Tudo isso faz parte da agitação vivida pelos que trabalham nas escolas.

Tenta-se focar essencialmente (característica primordial dos cursos de atualização promovidos pela Secretaria de Estado da Educação) o modo como os alunos poderão aprender mais matemática, ciências, história (o que certamente não é insignificante); negligencia-se, porém, o amplo contexto em que as escolas estão inseridas, contexto este que pode mesmo dificultar o progresso dos alunos. Essa formação superficial a que são submetidos os profissionais da educação tem, conforme Rech (1999: 4), relação com a política monitorada pelo Banco Mundial que trata a educação como uma série de insumos e o professor deve apenas manipular esses insumos que são biblioteca, laboratório, as tarefas de casa, os livros didáticos, e não trabalhar o conhecimento de forma ampla e crítica. Os neoliberais querem um professor competente, mas meramente técnico, sem aprofundamento teórico. Para Sennet, a compreensão da pessoa “é superficial; sua identidade como trabalhadora, leve. ... Quando tudo nos é facilitado, tornamo-nos fracos; nosso compromisso com o trabalho se torna superficial, uma vez que não entendemos o que fazemos” (1999: 88)

Segundo Moreira (1995: 97), o neoliberalismo dissemina a idéia de que não há alternativas para os seus princípios e, conseqüentemente, todos precisam adaptar-se a suas normas.

Nesse sentido, é ilustrativa também a entrevista do Secretário de Estado da Educação do Paraná, em outubro de 1996, ao responder a indagação:

P: Para muita gente, a avaliação é uma forma que o Estado possui para legitimar ações mais radicais dentro das escolas, como por exemplo demitindo professores. É verdade?



R: *Não é esse o nosso objetivo. Nunca passou pela nossa cabeça pensar na avaliação como forma de demitir professores. Nós acreditamos que **somente** através dela é possível ter a **noção exata** (grifo nosso) de que forma se encontra o nível de ensino das unidades escolares e de todo o sistema. Em hipótese alguma a avaliação foi pensada como instrumento de coerção*” (Jornal da Educação, Edição Especial, 1996: 7).

Não se demitem professores por meio da avaliação, mas corta-se, por exemplo, a estabilidade do professor, evitando-se concurso público, pelo sistema jurídico único. O governo contrata professores e funcionários para a educação pela CLT, via PARANAEDUCAÇÃO. Diminui-se a quantidade de alunos por meio da CORREÇÃO DE FLUXO. Não se garante, assim, a qualidade do profissional, nem uma boa qualidade de ensino para o aluno, já que, por esses mecanismos, distorções e subterfúgios são possíveis.

Na perspectiva neoliberal, “a escola, e nela o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis à estratégia mais ampla de luta por hegemonia.” (Moreira, 1995: 98)

Declaração do Secretário de Educação do Paraná confirma a utilização da avaliação voltada mais para o produto do que para o processo, ou seja, a avaliação do rendimento dos alunos: *A avaliação é muito importante como instrumento de planejamento. Se não estivermos constantemente avaliando e sendo avaliados não podemos aperfeiçoar os processos relativos às diversas atividades que desenvolvemos. Através das avaliações temos condições de saber quais as escolas, as regiões e os municípios que necessitam de atenção. E as escolas, com a avaliação têm condições de saber em que áreas e atividades didático-pedagógicas elas devem concentrar mais atenção. Isso é o mais importante* (Paraná Educação, Edição Especial, 1996: 7)



No entanto, pouco ou quase nada é feito para resolver as grandes dificuldades das escolas. Continua-se, desta forma, apenas no discurso, mas um discurso que se apropria de conceitos caros à educação como cidadania, autonomia, para resignificá-los dentro da lógica da produtividade, empregabilidade, característica do neoliberalismo.

Hoje, não há dúvida de que a escola tem de responder aos desafios dessa modernidade que aí está posta. Porém, estão estabelecidos também sérios confrontos em torno do que é propalado e a realidade concreta de nossas escolas.

Os avanços tecnológicos produzem mudanças e conseqüente reorganização do trabalho em todas as áreas da atividade humana. Essas mudanças devem ser absorvidas e trabalhadas pela escola. No entanto, vemos sérios obstáculos para a concretização desse ideário posto pelos vários segmentos sociais.

Os anos 80 (não é diferente a década de 90) não foram fáceis para os professores, tendo-se instalado acentuados e progressivos fatores de *mal-estar profissional*, conforme palavras de Nóvoa (1992: 13). Além de ser uma profissão desprestigiada, com ausência de projeto coletivo mobilizador do conjunto da classe docente (ao contrário muito combatido e repelido pelos dirigentes na esfera governamental, conforme são ilustrativas as cenas de violência, provocadas contra o magistério em vários Estados e em épocas diversas), “dificulta-se a afirmação social dos professores, provocando uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos” (1992: 13).

Aí, o questionamento: como se pode produzir na escola de hoje indivíduos auto-confiantes, autônomos, se um dos elementos mais importantes da relação ensino-aprendizagem, o professor, encontra-se sob a influência desses dois processos antagônicos?



Mark Ginsburg posiciona-se, assim, sobre essa situação a que são relegados os profissionais da educação:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. (apud Nóvoa 1992: 13)

Em relação a esse processo neoliberal, podemos citar também Heller (1989: 75) que, ao analisar os dois pontos de vistas em relação à *alienação* provocada na sociedade capitalista, assevera que “essa mesma sociedade, ao subsumir o indivíduo sob sua classe, ao submetê-lo às leis econômicas como se essas fossem leis naturais, aboliu aquela grande possibilidade e fez dos indivíduos livres nada mais que escravos da alienação”. Assim, os profissionais da educação são submetidos a constantes e intermináveis tensões, valendo ressaltar as condições dos baixos salários, a dificuldade de informar-se e formar-se, para possibilitar uma nova profissionalidade.

Tem-se ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal do professor, confundindo-se, por exemplo, *formar e formar-se*, segundo Nóvoa:

não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisões de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva de professor individual e do coletivo docente”, (1992: 14).

Como a escola não existe isoladamente, mas faz parte de um sistema público que tem responsabilidade de lhe dar sustentação para que possa cumprir sua função, vê-se constantemente diante do dilema de *recomeçar*, de acordo com os programas e planos de governos que se sucedem.



Por não haver, por parte do poder público, e nem da sociedade, uma política clara, com objetivos bem definidos, que respeite a autonomia (tão propalada), as características socioculturais das diferentes comunidades, os investimentos não garantem uma infra-estrutura de funcionamento às escolas, nem dignas condições de trabalho e, mais, nem dignos salários para que os professores possam capacitar-se autonomamente. Pois a cada crise econômica, suspendem-se programas, planos são modificados, provocando constantes rupturas e discontinuidades.

Outro fenômeno que emerge é o técnico-industrial cuja tendência é separar a concepção da execução, conforme já mencionamos, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. E isto está presente na política de educação no governo Lerner, que centraliza a concepção e descentraliza a execução. É, segundo Rech (1999:4) “o que eles chamam de autonomia”.

Se analisarmos os programas de transformação da escola propostos pela Secretaria de Estado da Educação, constatamos, por exemplo, que há adoção de um modelo que prioriza um desenvolvimento de conteúdos selecionados por *especialistas, peritos, elites de planejadores*, para serem executados pelos docentes nas escolas, como ocorre na CORREÇÃO DE FLUXO — o material já vem pronto, cabe ao professor aplicá-lo em sala de aula. Aparece, assim, a separação entre o *pensar* e o *fazer*, conforme as palavras de DEMO (1994) que, para muitos, já estaria superada. No entanto, em observações empíricas, constata-se facilmente que essa tendência é muito forte, pois a grande maioria dos professores fica na expectativa sobre as mudanças que ocorrerão ou serão sugeridas a partir de trocas de equipes das secretarias. Essa tendência parece estar cristalizada, fazendo inclusive parte da cultura dos setores ligados à educação e, mais ainda, está explicitada, no Capítulo II – Dos fins, na Lei 11.970/97, PARANAEDUCAÇÃO, em seu artigo 3º, item II



: prestar apoio técnico, **administrativo e pedagógico** (grifo nosso) à Secretaria de Estado da Educação, visando à melhoria e ao desenvolvimento educacional do estado do Paraná.

Essa situação, que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provoca uma degradação e um cansaço no seu fazer cotidiano, retirando-lhes a possibilidade de autonomia profissional. O impacto dessa cultura de esperar o que vem para cima da escola, acarreta uma sobrecarga permanente, de acordo com Apple e Jungck, ao analisar a educação norte-americana, que pode ser aplicada à brasileira e, mais especificamente, à paranaense:

A intensificação leva os professores a seguir atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. ... perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores (apud Nóvoa, 1992: 13).

Os sistemas especializados de mediação do conhecimento — expressão de Anthony Giddens: as consequências da modernidade — (apud Machado, 1996:65), na elaboração e desenvolvimento de programas de reforma

funcionam como sistemas de referência, grupos altamente especializados que, ora estão entre os profissionais da educação, ora como governo. Atuam ora com a legitimidade do especialista e com prestígio simbólico da universidade na relação *expert x rede*, ora como interlocutores, ora como elementos de controle por serem *experts*; ora ocupando territórios antes dominados pelos professores. Esses grupos de experts criam novas validades no seio do debate educativo e oscilam entre o guiar, o servir e o opor-se. (Machado, 1996: 65)

A partir dessas reflexões, cabe ressaltar que a escola só pode cumprir sua função e responder aos desafios proclamados se tiver autonomia, de modo que os que nela atuam e os que dela se beneficiam possam definir e construir seu próprio caminho pedagógico, condição *sine qua non* para que os atores se sintam comprometidos com ele.



Para realizar um ensino de qualidade e cumprir com autonomia o papel que lhe é exigido pela contemporaneidade, a escola precisa romper com as práticas burocráticas e autoritárias que lhe são características, tanto externas (leis, normas, regulamentos), quanto internas (horários, disciplinas, número de alunos por turma, avaliação). “Uma organização burocrática, que regula seu trabalho apenas pela conformidade às regras fixadas e obediência às leis, não dá espaço para inovação, participação e criatividade” (Setúbal et al, 1995: 152).

Assim, a questão não está em rejeitar os *desafios proclamados*, segundo Lobo Neto (1992:20), “como força motivadora de reformulação da proposta educativa”, mas cabe-nos sempre refletir criticamente sobre a função do poder que se faz presente nas relações no cotidiano escolar, que promove ou afasta o encontro dos *desafios reais* com os *desafios proclamados*, de modo a se construir uma educação conseqüente e coerente com os desafios de nosso tempo, sem falácias e enganos a que, periodicamente, os profissionais da escola são submetidos. Como diz Lobo Neto:

Uma educação que seja assumida politicamente pela sociedade com projeto prioritário e, portanto, dotada de condições também prioritárias no campo pessoal, de recursos materiais e financeiros. Uma educação que seja ela mesma manifestação da concreta e real modernidade, a cujo serviço, tanto e tantos proclamam, a nossa educação deveria estar (1992: 20)

Porém, frente aos limites e obstáculos impostos pelo poder vigente, hoje, o setor educacional, ou mais especificamente os profissionais da educação, tem grandes dificuldades de “produzir” pessoas auto-suficientes, autônomas, enfim, cidadãs, se eles próprios estão alijados de um processo mais justo e democrático, perdendo a cada dia as conquistas da categoria que foram se consubstanciando ao longo de muitas lutas.



É por isto que, neste trabalho de Dissertação, abordo, num primeiro momento a relação das crises educacionais com as crises econômicas, num processo de realinhamento e acumulação do capital.

Num segundo momento, procuro apontar os indicadores do neoliberalismo, cuja consequência imediata se faz sentir na relação empregatícia dos trabalhadores em educação, por meio da flexibilização do direito laboral.

Na terceira parte, analiso dois programas do governo do estado do Paraná: PARANAEDUCAÇÃO que trata da relação de contratação de pessoal, numa proposta de desregulamentação dos vínculos empregatícios, reduzindo os profissionais em educação em proletários (na expressão de Nóvoa), ou seja, impedindo-os de formarem-se teórica e tecnicamente; O segundo programa é a CORREÇÃO DE FLUXO, que tem estreita relação com a sala de aula. Por meio desse programa, o governo do Paraná segue a linha de pensamento de Milton Friedman, citado por Rech, um dos ideólogos do neoliberalismo, para quem “o Estado desobriga-se com a educação, apenas exige a obrigatoriedade” (1999: 4), isto é, ao Estado cabe apenas proporcionar a obrigatoriedade da conclusão do ensino fundamental. E pela CORREÇÃO DE FLUXO, cumpre-se apenas burocraticamente a função de fazer o aluno concluir o ensino fundamental. De que forma é feito não importa. O que importa são as estatísticas apresentadas a cada final de ano.

Para Friedman “o Estado deve desfazer-se de qualquer prestação de serviços e transferir sua responsabilidade para o mercado. Como não se descontrói um sistema de uma vez, os neoliberais recomendam que não é preciso ter pressa. Elas (as políticas) podem ser executadas passo a passo na medida em que não houver reação da sociedade.” (Rech, 1999: 4)



No Capítulo 4, aponto a inter-relação dos dois Programas, um — O PARANAEDUCAÇÃO — que alija o profissional da educação da possibilidade de uma carreira estável e sendo levado a salários cada vez mais aviltantes; o outro — A CORREÇÃO DE FLUXO — que impossibilita a uma parcela muito grande de alunos uma educação de nível razoável que lhe permita uma mobilidade maior no mundo do trabalho, caracterizando-os como verdadeiros “iceberg” do desmonte do sistema educacional do Paraná.

Por isso, para se compreender esse processo, é necessário que se olhe não somente para dentro da escola, mas também deve-se examinar e refletir sobre os grandes movimentos sociais e forças ideológicas que organizam e reorganizam o contexto social em que a educação tem lugar. O que se precisa fazer é juntar o “interior” e o “exterior”, não reduzindo um ao outro, mas sim mostrar as suas influências mútuas, as suas ligações dialéticas. A deficiência do ensino, o alto índice de analfabetismo, o êxodo escolar, não podem ser compreendidos por si sós. Algumas questões mais amplas da sociedade brasileira ajudam a explicá-los.



Até então, a educação brasileira, em suas diversas fases, foi marcada por uma série de mudanças e rupturas, refletindo a complexidade da sociedade brasileira e a luta por uma educação mais justa e democrática.

Embora a educação seja um direito fundamental de todos, a realidade brasileira mostra que ainda há muito a ser feito para garantir a qualidade e o acesso à educação para todos os brasileiros, especialmente para os mais vulneráveis.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO NOS LIMITES DO POLÍTICO E DO ECONÔMICO

Este capítulo aborda a relação entre educação, política e economia no Brasil, destacando os desafios e as possibilidades de transformação social através da educação.

É importante ressaltar que a educação não é apenas um instrumento de formação, mas também um espaço de luta e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação é um direito fundamental de todos os brasileiros, e é preciso garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que prepare para a vida e promova o desenvolvimento pessoal e social.



1. 1 O contexto sócio-político-educacional da sociedade capitalista

As nossas instituições educacionais, ou mais propriamente dito, o sistema educacional sempre teve estreitas ligações com os grupos que detêm o poder econômico, político e cultural e com os conflitos pela alteração dessas relações de poder.

Embora as escolas ofereçam vias importantes diante de uma mobilidade crescente para alguns indivíduos, é evidente que o modo como esse processo funciona ainda está relacionado de forma sutil, mas crucial, com as relações de exploração e dominação na sociedade capitalista. (Apple, 1997: 10)

Muitos estudos e teses dos últimos anos têm-se detido na ênfase dos mecanismos psicológicos e pedagógicos, ou seja, no “intra-escola”, interessa, no entanto, aqui, o modo como os movimentos conservadores, principalmente dos últimos anos, atuam sobre as identidades do povo e o modo como mudam as percepções diárias da educação e as nossas concepções, conforme diz Apple, “numa perspectiva de direita”.(1997: 10)

Desta forma, é importante reconhecer que a educação não é um conjunto isolado de instituições. Não está isolada das desigualdades e das crises da sociedade, pelo contrário, está profundamente envolvida nessas relações, conforme reconhece Saviani:

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua — veja bem, não que transforme, mas que contribua — para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria — a par de uma função técnica, que a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, — ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. (2000:204-5)



Os sistemas educacionais e os movimentos educativos, segundo Paiva (1985), embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Assim, as características dos diversos períodos históricos do país vão refletir as transformações econômicas e sociais, as lutas dos diversos setores da sociedade pela hegemonia política:

Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. Por outro lado, a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existente (ou em formação) já não atende as novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente (Paiva, 1985: 19)

É de fundamental importância compreender o caráter histórico da sociedade atual, porque ele aponta os limites a que estão subordinados os sujeitos que tentam superar a ideologia da perversidade apologizada por aqueles que confiam ao mercado a solução de todos os problemas da convivência civil.

Assim, quando nos reportamos ao passado, fica mais fácil identificar o que existe de histórico no homem para entender a especificidade das questões de nossa própria época. Desta forma, pode-se dizer, de forma didática, porém, sem análise mais aprofundada, até porque já é um assunto amplamente abordado, sob vários enfoques, que a questão aqui discutida é essencial e prévia a qualquer nível de discussão sobre educação.

Para esta reflexão, toma-se por marco três períodos históricos do Capitalismo. Esses são momentos de grandes crises, dos quais, no percurso do capitalismo histórico, os períodos de 1872/83, 1929/37 e a 3ª crise deflagrada a partir de 1970, cujos desdobramentos se fazem mais perversos na década de 1990, ilustram de forma exemplar. Segundo Santos, “o impacto das transformações no mercado e na comunidade sobre o



princípio do Estado tem sido enorme, embora se deva salientar que as transformações do Estado ocorram, em parte, segundo uma lógica autônoma, própria do Estado (1997: 88).

Também, segundo Nagel, em todos os momentos de desenvolvimento e/ou de reprodução da sociedade capitalista, quando novos padrões de acumulação emergem ou quando um determinado tipo de acumulação não está se viabilizando, “a comoção social se instaura, num abalo generalizado”. (1992 a: 23) Os modelos institucionais, com seus procedimentos operacionais, até então válidos para a organização social, já não são capazes para resolver as dificuldades que continuam a crescer. O cidadão não mais percebe na sociedade, alternativas tranqüilas para manter-se vivo com dignidade. Generalizadamente, regulados pelo senso-comum, sem ater-se à explicitação das origens efetivas dos problemas vividos, explodem discursos contra a ineficácia das Assembléias, dos Tribunais, do Sistema Previdenciário, das Escolas.

Por outro lado, segundo Cruz, em períodos normais,

a atividade econômica transcorre em contextos definidos pela operação de mecanismos reguladores capazes de garantir a compatibilização das decisões desagregadas dos agentes capazes de atenuar os choques de interesse e relaxar as tensões sempre presentes entre o curto e o longo prazo. Assim, conjuntos relativamente harmônicos de padrões de interação, conhecidos, praticados e regularmente aceitos por agentes sociais tipificados, esperam continuar interagindo segundo as regras e as normas formais ou informalmente neles incorporados (Cruz, 1997: 35).

A partir desses pressupostos, as crises não podem ser pensadas fora da realidade de todos os homens, fora da identificação da problemática mais profunda que está dificultando a produção da própria vida. “Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia.” (Morin, 2000: 85) No entanto, sem dar conta dos elementos fundamentais que a constituem, ou seja, deixando de lado a base econômica que a sustenta, a elaboração da crise serve apenas



para, “ideologicamente distribuir responsabilidades morais a determinados grupos de indivíduos identificados tão somente por seus vínculos empregatícios” (Nagel, 1992 a: 24) como, hoje, aos funcionários públicos, por exemplo. Esses vínculos empregatícios não qualificam os sujeitos com estas ou aquelas características, porque esses vínculos já são a expressão da organização da sociedade, assim como as instituições sociais são a expressão da base material.

A crise não pode ser repensada como possível de ser resolvida através da simples reorientação dessas instituições. Mesmo não sendo viável pensá-la como algo ligado a um setor específico, a uma área definida, geralmente se elabora ideologicamente como um fenômeno no qual esses certos setores são responsabilizados (Nagel, 1992 a: 24)..

Até porque

o problema está em que o sistema, quando não pertence ao Estado, liga-se às classes dominantes, a grupos cujos interesses coincidem freqüentemente com os daqueles que detêm – hegemonicamente – o poder político: os movimentos educativos para-escolares de alguma amplitude necessitam de recursos que só podem ser oferecidos pelo poder público ou por instituições ou grupos economicamente poderosos. O sistema preserva-se, pois, através da educação; e a dupla possibilidade dos movimentos educativos em relação à sociedade (conservação/mudança) prende-se diretamente à vida política, mais do que a qualquer outro aspecto da vida social. (Paiva, 1985: 21-2)

Foi assim nos idos de 1930. Foi assim na década de 1960. Não foi diferente nos anos 80 e perpetua-se nos anos 90, como consequência do acirramento da crise econômica internacional.

A 1ª crise do capital, a que me reporto, que se processa entre os anos 1872 a 1896, veio associada ao novo padrão de acumulação, gerando a crise social, naquele momento. A acumulação capitalista é um processo marcado por movimentos de descenso e ascensão, fases de retração e de prosperidade. Enquanto as regulações, cristalizadas em torno de certos elementos básicos do capitalismo — a relação salarial, as formas de concorrência, as modalidades de intervenção estatal e as formas de inserção na economia



internacional — continuam a operar; esse movimento “ondulatório” assume um caráter eminentemente autocrático e funcional.

Assim, a euforia que acompanha os “booms” inflaciona os mercados de bens e de trabalho, induzindo o crescente endividamento de empresas e famílias, acobertando os ineficientes, alimentando as aventuras especulativas e facilitando as fraudes. Desencadeia, no mais simples sinal de uma falência ou outro sinal qualquer que dramatiza o estado de perigosa tensão a que foi levado o sistema de crédito, imediatamente um movimento generalizado de fuga de capitais, os ditos capitais voláteis.

Nesse momento, instala-se um processo de recessão que se caracteriza, na economia, por expiação dos seus excessos. Imediatamente, instaura-se uma queda no ritmo da atividade econômica, provocando o acirramento da concorrência. Esse processo conduz à liquidação das empresas mais frágeis, como podemos observar atualmente, em que as pequenas empresas são levadas à falência ou absorvidas pelas grandes. Porém, ao mesmo tempo, estimulam-se as inovações que prepararão o terreno para um novo período de prosperidade.

No entanto, nem sempre isto acontece. Em alguns contextos, o efeito regenerador da crise não se manifesta; pois “os mecanismos reguladores em vigor não operam mais como antes, as formas institucionais que lhe dão sustentação são postas em xeque e os comportamentos por elas codificados apenas repõem os dados da crise”. (Cruz, 1997: 36), Nesse sentido, no percurso do capitalismo histórico, os períodos citados anteriormente ilustram de forma exemplar esse movimento ondulatório.



1. 2 Estado/ Sociedade civil

Para se compreender a relação causal das sucessivas crises da sociedade é mister entender a relação da dualidade Estado/Sociedade civil. Segundo Santos, há necessidade de se fazer uma reflexão crítica sobre as raízes contraditórias dessa dualidade e, para tanto, deve-se recorrer à historicidade. (1997: 117)

A partir dessa ótica, Gamble (1982), afirma que “a dualidade Estado/Sociedade civil é a mais importante no moderno pensamento ocidental”. (apud, Santos, 1997: 117) Segundo essa teoria, “o Estado é uma realidade constituída, uma criação artificial e moderna quando comparada com a sociedade civil. As sociedades formam-se, mas os Estados são feitos”. O Estado moderno constitucional do século XIX, caracteriza-se pela sua organização formal, unidade interna e soberania absoluta num sistema de Estados e, principalmente, pelo seu sistema jurídico unificado e centralizado, convertido em linguagem universal por meio da qual o Estado se comunica com a sociedade civil. Esta, ao contrário do Estado, é concebida como domínio da vida econômica, das relações sociais espontâneas orientadas pelos interesses privados e particularísticos. (Santos, 1997: 117)

A dualidade Estado/sociedade civil sempre esteve eivada de contradições e sujeita a crises constantes.

De acordo com a teoria liberal, o Estado existe a partir do contrato social, segundo o qual passou-se do estado de natureza (Hobbes, século XVII) à sociedade civil, na qual os indivíduos renunciam à liberdade material e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro — o soberano — o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. O contrato social funda a soberania. (Chauí, 1998: 401)



O Estado, a partir do contrato social, tem além das funções que Hobbes (apud Bobbio, Botero, 1996,) lhe atribui (direito de vida, liberdade) a função de “garantir o direito natural da propriedade”.(Chauí, 1998: 401).

1.3 A legitimação do direito à propriedade

No pensamento político de Hobbes e de Rousseau², a propriedade privada não era um direito natural, mas civil. Segundo essa teoria, mesmo que no estado de natureza (em Hobbes) e no estado de sociedade (em Rousseau) os indivíduos se apossavam de terras e bens, essa posse era o mesmo que nada, pois não existiam leis para garanti-las. Desta forma, a propriedade nada mais era do que o efeito do contrato social e de um decreto do soberano. Para a burguesia em ascensão, porém, não era suficiente.

Embora o capitalismo estivesse em vias de consolidação e o poderio econômico fosse inequívoco, o regime político permanecia monárquico e o poderio político e o prestígio social da nobreza também permaneciam. Para enfrentar essa situação, a burguesia precisava de uma teoria que lhe desse legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza. Essa teoria é a da propriedade privada como direito natural e sua primeira formulação coerente foi feita pelo filósofo inglês Locke, no final do século XVII e início do século XVIII.

Para Locke (apud Chauí, 1998: 401), partindo da definição do direito natural como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas somente o trabalho permitiria a aquisição desses bens. Daí a indagação de que modo o trabalho seria o legitimador da propriedade privada enquanto direito natural?

² Ver Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna, de BOBBIO, Norberto e BOVERO, Michelangelo. São Paulo: Brasiliense, 1996



Ainda, para Locke, Deus é um artífice, um obreiro, arquiteto e engenheiro que fez uma obra: o mundo. Este, como obra do trabalho divino, a ele pertence. É seu domínio e sua propriedade. Deus criou o homem a sua imagem e semelhança, dando-lhe o mundo para que ele dominasse, porém, ao expulsá-lo do Paraíso, não lhe retirou o domínio do mundo, mas lhe disse que o teria com o suor de seu rosto. Por todos esses motivos, Deus instituiu, no momento da criação do mundo e do homem, o direito à propriedade privada como fruto legítimo do trabalho. Por isso, de origem divina, ela é um direito natural. Segundo essa teoria, o Estado existe a partir do contrato social. Tem as funções que Hobbes lhe atribui, mas sua principal finalidade é garantir o direito natural da propriedade.

Dessa maneira, segundo Chauí (1998: 401) a burguesia se vê inteiramente legitimada perante a realeza e a nobreza e, mais do que isso, surge como superior a elas, uma vez que o burguês acredita que é proprietário graças ao seu próprio trabalho, enquanto reis e nobres são parasitas da sociedade.

O burguês não se reconhece apenas como superior social e moralmente aos nobres, mas também como superior aos pobres, porque Deus fez todos os homens iguais, e a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada. Então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e são obrigados a trabalhar para outros porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumulá-lo para adquirir propriedades, ou são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade.

A teoria liberal, primeiro com Locke, depois com os realizadores da Independência norte-americana e da Revolução Francesa, e finalmente, em nosso século, com pensadores como Max Weber, dirá que a função do Estado é tríplice:



- 1) por meio das leis e do uso legal da violência (exército e polícia), garantir o direito natural de propriedade, sem interferir na vida econômica, pois não tendo instituído a propriedade, o Estado não tem poder para nela interferir. Dai a idéia de *liberalismo*, isto é, o Estado deve respeitar a liberdade econômica dos proprietários privados, deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas;
- 2) visto que os proprietários privados são capazes de estabelecer as regras e as normas da vida econômica ou do mercado, entre o estado e o indivíduo intercala-se numa esfera social, a sociedade civil, sobre a qual o Estado não tem poder instituinte, mas apenas a função de garantir e de arbitrar os conflitos nela existentes. O Estado tem a função de arbitrar, por meio das leis e da força, os conflitos da sociedade civil;
- 3) o estado, tendo o direito de legislar, permite e proíbe tudo quanto pertença à esfera da vida pública, mas não tem o direito de intervir sobre a consciência, isto é, a liberdade de pensamento de todos os governados e só poderá exercer censura nos casos em que se emitam opiniões insidiosas que ponham em risco o próprio estado. (Chauí, 1998: 401-2).

1. 4 Características das crises econômicas e educacionais

Há bastante tempo vem se travando no Brasil, em âmbito nacional, e não é diferente nos estados e municípios, debates a respeito de que caminho seguir, que mudanças induzir nas políticas de educação, em particular às políticas de pessoal. Esses debates manifestam refratariamente conflitos de interesses no âmbito da arena de disputas dos setores envolvidos e da sociedade em geral:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. (Paiva, 1985, p.23).

Precisa-se, no entanto, entender as disjuntivas implicadas nessas visões tal como se afiguram no discurso e na prática dos agentes envolvidos.

Assim, conforme já fora tratado acima, é importante também entender as relações de poder no bojo das crises por que passou ou passa a sociedade.

Embora o marco da 1ª crise seja dado nos limites do período de 1873-1896, é importante que se revejam os acontecimentos que precederam ou sucederam esse marco.



A partir de 1870, a regulação das relações sociais capitalistas que se fazia através da Livre Concorrência transformou-se, determinada, pelo Capitalismo Financeiro. A nova forma de regulação ficou, pois, sob as regras de Bancos e de Monopólios concentradores. A principal característica do velho capitalismo de livre Concorrência, que era de exportação de mercadorias, foi superado pela de exportação de capital, num contínuo e sistemático processo de empréstimos, cujo ator principal nesse processo era o banqueiro que substituiu a figura do antigo empresário. O crédito se tornou a força vital da “nova sociedade”. Por uma acentuada inflexão, a capacidade de crescimento da organização capitalista se deveu muito mais à possibilidade financeira do que realmente a sua técnica...

A forma imperialista da sociedade contemporânea, que sempre se impôs pela morte do trabalho manual (substituído pelo trabalho mecanizado), pela morte das empresas isoladas (substituídas pelos monopólios e cartéis), pela divisão territorial do mundo e pela exportação de capitais, começou a ser decodificada, no início do século XX, precisamente por suas próprias práticas. E, como produto dessas novas práticas, surgem duas estranhas figuras jurídicas, em primeiro plano do cenário social: a figura do devedor, a figura do credor!

Centralizada na figura do devedor como personagem principal de um período histórico, (que evidentemente tem como seu oposto a figura do banqueiro ou do especulador) possibilitou um processo de deterioração do nível de vida das massas desempregadas, nesse estágio da sociedade. Tipos de comportamentos para a reprodução da vida que foram criados como alternativas de sobrevivência nessa fase do capitalismo financeiro, ou seja, oportunismo, parasitismo, suborno, dependência, corrupção, alienação, desesperança, entre outros comportamentos, passaram a assegurar a existência desse modo de produção...(Nagel, 1992 b: 122-123)



Nesse quadro, cresceu a miséria, a subalimentação matou em números cada vez maiores, o desemprego aliou-se aos baixos salários. Houve o aprofundamento da diferença entre as classes sociais, embora, nesse momento já se sabia como, historicamente, se realizava a riqueza e que da desigualdade só os ricos se beneficiavam. Compreendeu-se como o trabalho produtivo se realizava e quais eram as conseqüências sociais da época da automatização. Ninguém deixava de perceber quais eram as conseqüências sociais advindas do processo de produção realizado preferencialmente por um sistema automático de máquinas. A lógica social não era mais mistério.

No mercado, nada mais tinha efeito regulador, avaliador, posto que sequer a Livre Concorrência, de fato, existia nos termos anteriores. Aumentava, nesse momento, a especulação que passava a ter importância multiplicada — nesta forma mais avançada da produção capitalista, da produção não-planejada.

Ao mesmo tempo, fazendo parte dessa lógica de acumulação, teve-se como fenômeno mundial as Grandes Guerras que alteraram economias nacionais, transformaram a correlação de forças existentes, mudaram regimes políticos, determinando inúmeras situações de dificuldades internas e externas aos diferentes países. Nessa mesma lógica, regularam-se transformações territoriais e modificaram-se, conseqüentemente, as relações sociais desse período histórico.

Para além das guerras do século XX, as democracias liberais entraram em crise permanente. Havia uma insatisfação generalizada com as instituições sociais. As contradições do sistema representativo apareciam sob maior quantidade de dados. As relações entre os três poderes constituídos nos regimes democráticos eram tão conflituosas como a relação entre os Estado e a iniciativa privada que agredia continuamente o governo



e dele sempre se utilizava para as eternas subvenções do capital privado pelo orçamento público (Nagel, 1992 a:123).

No Brasil, a Independência feita em 1822 não representou nenhuma revolução, nenhuma transformação social. Os grupos dominantes consolidaram mais ainda o seu poder, apenas expulsando os prepostos portugueses que não aderiram à mesma. Até o governo foi constituído como Monarquia, teoricamente constitucional, em que o Imperador, ao exercer o Poder Moderador, agia como verdadeiro déspota, e os problemas sociais dos grupos menos favorecidos eram postergados. É suficiente salientar que feita a Independência, a escravidão foi mantida até 1888 — 66 anos — e foram necessários 32 anos para se extinguir o tráfico de escravos, da África para o Brasil.

Feita a Abolição, não conseguiu o Ministro João Alfredo, responsável pela mesma, fazer uma política de colonização das terras situadas à margem das ferrovias e dos rios navegáveis, como propôs em 1889, a fim de transformar os antigos escravos e a população pobre e livre em pequenos produtores rurais. A República viria atender, até certo ponto, os interesses dos senhores de escravos, contrariados pela Abolição, e reforçar o coronelismo local. Os antigos escravos continuariam a ser explorados sob formas diversas de relações de trabalho, adaptadas à economia de várias regiões e sub-regiões, e a se submeter à vontade rígida e prepotente dos grandes proprietários rurais que exerciam a chefia política em nível local e municipal.

Esses grupos dominantes sempre foram coniventes com a penetração do capital estrangeiro, pois facilitavam a sua entrada e o controle pelo mesmo, dos setores mais rendosos da economia nacional. Assim, na primeira metade do século XIX, esses grupos mantiveram o comércio sob controle, dando vantagens alfandegárias aos ingleses e defendendo o controle do comércio retalhista por parte dos portugueses. Daí as numerosas



revoltas pela nacionalização do comércio que ilustram a história desse período. Foram ainda os capitais estrangeiros, subsidiados, que iniciaram a implantação das primeiras usinas de açúcar, os chamados “engenhos centrais” e, em seguida, a implantação das estradas de ferro que, quando passavam a dar prejuízo, eram adquiridos pelo governo brasileiro ou passavam a receber subsídios sob forma de garantias de juros. A exploração mineral, como aconteceu com o ouro e o ferro de Minas Gerais, também caiu sob o controle de transnacionais. A produção de energia e os transportes urbanos das principais cidades foram, na primeira metade do século XX, controlados por empresas estrangeiras que tinham as suas concessões adquiridas pelo governo brasileiro, quase sempre quando faltavam poucos anos para reverterem ao patrimônio nacional, em consequência da conclusão do período de concessão (Andrade, 1989: 26-7).

Na primeira crise do capital, quando o Brasil enfrentava tanto a necessidade da figura jurídica do homem livre como a incapacidade de absorção desse exército de mão-de-obra, as críticas contra a (velha) educação ficavam por conta da negação do tipo de educação ministrada no Império. O consenso era de que a instrução no Império não teria atendido à educação popular. A educação do Império não teria se preocupado com a unidade política, na qual todos eram norteados por valores nacionais comuns, ou por direitos universais, vigentes em todos os países desenvolvidos (Nagel, 1992: 26) até porque “as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta composta de portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava.” (Paiva, 1985:165).

No início da República, uma população, estimada em mais de 80% de ignorantes e considerada ainda incapaz para a vivência de uma economia de mercado, era vista como resultado não só da falta de um sistema de ensino como também de uma



educação elitista, literária, teórica, bacharelesca. A falta de escolas era considerada como responsável por um povo analfabeto, e o conteúdo do ensino ministrado era acusado como o responsável pela falta de gosto pelo mundo prático, pela falta de amor ao trabalho, pela falta de amor às grandes realizações, *ou pela falta de profissões independentes da burocracia*, capazes de engrandecimento da pátria.

A transformação do ex-escravo em operário (pobre) e do latifundiário em empresário (rico) exigia (em nível de Brasil) *a formação comum*, via escola; de um padrão, já internacionalmente conhecido: o de cidadão. Tinha-se a crença e a atitude de que todos gozavam dos mesmos graus de independência e de responsabilidade na sociedade. Grassava também a crença de que, em regimes democráticos, independentemente das relações sociais de produção, todos gozavam de situações e oportunidades idênticas. Por outro lado, tinha-se a crença de que todos poderiam ser proprietários capazes de trocas equivalentes. Por isso, exigia-se uma habilidade típica não só para o comércio, (para a troca por dinheiro, da mercadoria mais mezinha), como para a organização da produção em nível urbano e industrial onde a compra e venda da força de trabalho devia ser vivida e regulada por força de vontades livres (Nagel, 1992 a: 29)

Também não se pode esquecer ainda que entre as duas grandes guerras (1914-1918, 1939-1945), permeou não só a segunda depressão da economia mundial como se inaugurava entre os anos 1929-30 uma total inversão de tendência econômica. O capital, a partir desse momento, se colocava sobre outro patamar de acumulação que determinaria profundas modificações na vida social.

Entre nós, o fortalecimento do processo de industrialização durante os anos 1910, acompanhado do impulso inicial de urbanização que mostrava possibilidade de modernização, colocou à sociedade brasileira, de forma definitiva, a necessidade do ensino



elementar, porque o panorama internacional, após a 1ª Guerra Mundial, acabava por expor, com mais clareza, a situação precária da educação no Brasil.

Chegava-se à década de 1920, com um contingente enorme de analfabetos, em torno de 72% da população com mais de 5 anos. Mas havia movimentos sociais pela oferta de escola, exigindo que o Estado se responsabilizasse por essa educação. Segundo Paiva

a educação só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a Revolução Industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em movimentos religiosos ... , tornou-se mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como importante instrumento de ascensão social (1985: 44)

Ainda em 1920, postulava-se pela ampliação do número de vagas no ensino primário para dar atendimento à demanda escolar. Como isso era impossível devido à escassez de verbas, reduziu-se a obrigatoriedade escolar, passando dos sete para os nove anos, concentraram-se os programas de ensino e passou o ensino primário de 4 anos para 2 anos. Entendia-se, por alguns, que o ensino primário deveria atingir toda população ou cometia-se uma “heresia democrática”. Era preferível uma escola *aligeirada*, mas para todos. Essa reforma foi duramente combatida por vários setores da sociedade, pois ela, segundo esses críticos, implicaria num “rebaixamento da qualidade de ensino”, argumento levantado toda vez que se procurava democratizar o ensino a qualquer custo. (Azanha, 1984:140). Para Anísio Teixeira,

a educação nacional tem-se constituído, no Brasil, a questão por excelência para as soluções apressadas desse espírito mais patriótico do que lúcido. O primeiro erro que se origina de tal modo sentimental de encarar o problema é o de tornar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas. ... De equívocos dessa natureza é que provêm as atordoantes simplificações infligidas ao problema de educação no Brasil. (1997:39-40)

A Revolução Soviética de 1917 a 1921, que influenciara decididamente nos acontecimentos mundiais subseqüentes, também não pode ser esquecida nessa organização



da forma de viver da sociedade capitalista. A reorganização do padrão de acumulação do sistema muito deve à existência de um sistema antagônico, o socialismo, que se tornara para a burguesia uma ameaça crescente ao longo do século XX contra o qual ela precisava lutar e se impor.

Nessa luta, a forma política e antagônica do socialismo apareceu na emergência do fascismo. O fascismo, que se tornara um elemento essencial no quadro da Europa nos anos 30, após iniciado na década de 20, pôs Mussolini, na Itália, e Hitler, na Alemanha. Comportamentos radicais contra a filosofia liberal foram detonados. Os regimes autoritários, a seguir no tempo, consagraram assim (novos) tipos de comportamentos.

No Brasil, por exemplo, a luta de grupos nacionalistas conseguiu institucionalizar o monopólio estatal na exploração do petróleo, como a PETROBRÁS, mas não conseguiu levar esta nacionalização às fases subseqüentes de beneficiamento, ficando aberta aos capitais estrangeiros a parte que dava maior rentabilidade – a petroquímica. Os capitais estrangeiros ainda se beneficiaram de uma legislação mineira que permitia a concessão de lavra e de pesquisa a qualquer empresa que se formava no país, apossando-se dos recursos da maior importância para a economia nacional, como o manganês do Amapá; permitindo também que eles se beneficiassem dos recursos fornecidos em subsídios pelo governo, as indústrias que se estabeleciam nas várias regiões....

Na segunda crise do capital (1929-1930), a crítica que se fazia à educação é de que era incompetente científica, técnica e administrativamente, uma vez que os problemas sociais continuavam sem solução após 40 anos de instrução pública. Explicações eram buscadas para os fenômenos sociais indesejados que se mantinham apesar das tentativas de organização do sistema de ensino. Nesse momento, os projetos de instrução



promovidos pela República sofreram as mais variadas denúncias conforme se pode ver pelo documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, 1932.

Afirma Hook, (apud Paiva, 1985: 22) que

Os passos decisivos dependem de crises que não vêm preparados pela educação, mas pelo desenvolvimento da economia que a sustenta, da tecnologia existente e das eventualidades de guerra.

Corroborando com essa idéia, Paiva acrescenta que *ela* (educação) “depende também do encaminhamento da luta pelo poder político, possibilitada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas num momento dado e pelo aprofundamento de contradições ideológicas entre os grupos que disputam o poder.” (1985: 22.)

Segundo Nagel (1992:30), os problemas da sociedade, vividos em 1889 e revividos em 1930, eram relacionados, neste momento, com a desarticulação do ensino da Primeira República. Os problemas crônicos da sociedade, sustentados pela base inalterada do valor de troca, eram percebidos apenas em nível financeiro, em nível de falta dos recursos e, como tal, encaminhados. Por essa ótica, a solução de tais problemas só poderia ser direcionada sob uma perspectiva técnica., pois a história da educação nos mostra que, “sempre que as crises aparecem a atuação educativa, essencialmente a educação de massas, adquire um importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, através dele, suas respectivas posições” (Paiva, 1985: 22)

Assim, a superação da crise da sociedade, segundo a opinião mais comum da época, estava também vinculada (tecnicamente) à implementação do planejamento do sistema educacional, que, em assim fazendo, poderia impelir ações mais eficientes para os ajustes necessários ao melhor funcionamento do sistema global. Desta maneira, a falta de



metas ou de planejamentos anteriores é que teria oportunizado uma certa desarticulação no mundo do trabalho, uma certa catástrofe no mundo financeiro. Iniciava-se, desse modo, a compreensão de que o erro da escola da República Velha devia-se ao fato de estar muito mais ligada a uma “direção política liberal” e não a uma “direção científica eficiente”.

Continuando, Nagel aponta que, a “concepção não-científica de educação” ou a “velha concepção de formação política do cidadão”, da Primeira República era, também percebida como erro. Nesse erro de compreensão ou de opção, privilegiava-se o político, em detrimento do científico ou o técnico. Assim, a modalidade educativa que era considerada válida anteriormente para a implementação de determinados comportamentos ligados à exigência do mercado internacional, passava a ser entendida, no momento de novo ajuste do Brasil à ordem imperialista, como aquela que permitiu todos os grandes erros institucionais. Porquanto, os erros institucionais em 1930 haviam sido acertos em 1889. Esses acertos pedagógicos que haviam ajudado a preservar por um curto período de tempo os sonhos da sociedade, quanto ao (já utópico) Estado Liberal, passavam a erros pedagógicos em 1930 porque se começava a negar o liberalismo político e afirmar a necessidade de intervenção do Estado na economia.

O pensamento educacional que emerge desse contexto se expressa, entre outros meios, através dos chamados ideólogos autoritários do período, tais como os autores — Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos. Ele também se manifesta nas propostas de reconstrução nacional do Governo Provisório, ao nível das relações específicas do Estado, como criação do Ministério dos Negócios do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública, ambos de 1930, e nas ações complementares, como leis do trabalho e da previdência social, a organização dos sindicatos corporativos e a organização do ensino a nível nacional. (Franco e Simon, 1987: 561)

Assim, segundo Nagel (1992 a: 31), para *salvar o povo brasileiro da desordem* a que estava submetido pelo liberalismo econômico e político (que antecederia 1930), a escola precisava eliminar uma série de erros e equívocos curriculares que se



mantinham, quais sejam: ensino artificial, rígido, enciclopédico e dogmático, verbalista, fechado no interior dos muros da escola, emancipado de situações sociais concretas, independente da realidade regional, independente das necessidades e/ou interesses dos alunos, etc. Precisava-se de uma escola única, gratuita, ligada à atividade prática, ao trabalho, com terminalidade profissionalizante definida.

Devia-se buscar uma metodologia de análise mais científica do que a utilizada no início do século, para diagnosticar os problemas da sociedade e da escola. Porém, garantia-se, nesse momento, apenas uma concepção burguesa de trabalho muito mais consistente, porque a industrialização, a diversificação agrícola, a preocupação com as riquezas estratégicas, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas exigiam concatenação de ações e racionalização de esforços muito superiores às do período que antecedeu a 1930.

As condições estruturais da economia brasileira, nesse período, já encaminhavam a necessidade prática, emergente, de entender o trabalho como um ato individual, como uma atividade especializada, como uma técnica, como emprego ou como um ato emancipado da relação de produção a que estava submetido. Segundo Ribeiro (1995: 95-125) há um despertar da consciência em relação ao atraso desenvolvimentista do país. Há também um deslocamento do poder, representado pelo fim da hegemonia dos cafeicultores e das classes sociais tradicionais e ascensão de uma nova classe social — a industrial urbana. A sociedade estabelecia uma nova forma ideológica de compreensão e de relação com o trabalho mais coerente, ou mais ajustada, com o estágio imperialista. E a nova pedagogia devia expressar essa prática social vigente.

Devia-se garantir, assim, a partir de 1930, através da escolarização, a sistematização da prática social vigente, ou seja, garantir, através da negação da escola da



Velha República e da afirmação de uma metodologia de ensino moderna; a identificação da experiência pessoal com a realidade produzida coletivamente; a identificação da concepção de mundo com a reconstrução da experiência particular. Tinha-se, também, com essa pedagogia, a incompreensão do significado de conflitos de classe, principalmente quando se alimentava a idéia “educativa” de que as distinções entre as pessoas podiam ser exclusivamente consequência de mérito e não de classe social. (Nagel, 1992 a: 31)

A construção de um projeto antiliberal e autoritário foi-se impondo ao longo dos anos 20 como resposta aos problemas de modernização sentidos como necessários à nova fase do desenvolvimento capitalista no País. O papel dos intelectuais [Alberto Torres, Oliveira Vianna e Francisco Campos] foi o de contribuir na formulação e na divulgação dessas idéias e no estabelecimento de novas instituições que viabilizassem os objetivos propostos. (Franco e Simon, 1987: 568)

Já no final da 2ª Guerra Mundial, em 1945, verifica-se, então, a pressão de organismos internacionais recém criados como a UNESCO, defendendo campanhas de alfabetização em países em que as desigualdades eram mais fortes, o que possibilitaria a *empurrar* o Brasil do caminho das nações mais atrasadas, destacando-se, então o papel da educação, especialmente a de jovens e adultos.

Com o fim do Estado Novo e a conseqüente redemocratização, florescem grupos que aumentam seu interesse pela questão da educação e, em 1942, cria-se o FNEP (Fundo Nacional de Ensino Primário) — destinando-se vultosa quantia para o ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos.

Convocados pelo Ministério da Educação para uma reunião a fim de tratar dos problemas relativos ao lançamento da Campanha em 1947, os delegados dos Estados e territórios apoiaram a idéia da realização de um Congresso de Educação de Adultos. Esse 1º Congresso Nacional vai recuperar o “entusiasmo pela educação “ e vai tratar a educação de adultos dentro do processo político eleitoral, após um longo recesso de atividades e das



modificações ocorridas em todos os setores do país após a revolução de 30. É a busca rápida da incorporação da grande massa de analfabetos no processo de redemocratização do país, atendendo aos clamores dos postulados democráticos, na crença de que a educação pudesse ter um papel importante no funcionamento democrático.

Difundiram-se campanhas que duraram até a década de 60, destacando-se, nessas, eminentes figuras, dentre as quais Lourenço Filho, que dirigiu a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos. Essa campanha mobilizou não só o âmbito federal, mas estados e municípios, do mesmo modo que mobilizou a opinião pública e a iniciativa privada, porque, segundo Lourenço Filho, devia-se educar o adulto “... antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-lo para que cada homem ou mulher possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem estar e progresso social”.

Em 1967, quando o prof. Ulhoa Cintra, no Estado de São Paulo, elimina os testes de admissão para o ensino ginasial e expande as vagas para atender à demanda, os defensores da “qualidade” do ensino, novamente levantaram suas vozes, posicionando-se contrários a essa medida. Esses testes, na verdade, sonegavam o ensino ginasial à população menos favorecida porque não havia vaga para todos.

O reconhecimento do papel político da educação, a partir de 1930, confirmado e sentido por meio dos movimentos, que o Estado foi assumindo, acabou por acentuar-se com o golpe de 64

Segundo Azanha, “neste século, excluindo-se os regimes nazista e fascista, todos os partidos políticos e todas as facções ideológicas utilizaram-se do discurso democrático para alcançar ou justificar o poder.” (1984:140)



A vitória das forças conservadoras na promulgação da LDB, em 1961, abriu caminho para a privatização do ensino, com destinação de recursos públicos a escolas particulares.

Movimentos, contudo, se fizeram com o intuito de discutir a estrutura social vigente, trazendo o debate sobre a relação educação *versus* trabalho. Esses movimentos caracterizavam-se pelo populismo, cuja marca maior era a ambigüidade, pois de um lado faziam-se manipulações e mobilização das massas, defendendo a independência nacional e uma sociedade igualitária; por outro lado, interessava que a educação de adultos não apenas resolvesse a questão dos 50% de analfabetos, como configurava-se como um projeto político-ideológico.

Na busca de “eliminação de erros do passado” e nas tentativas de produzirem-se metodologias alternativas para acabar com a pobreza extrema, educar a classe trabalhadora, estabelecer leis trabalhistas e organizar a justiça social para a maioria da sociedade brasileira era necessário. Mesmo com todos os conflitos ideológicos que possam ser citados entre 1930 a 1961, a maioria dos educadores participou desse projeto técnico de “Reconstrução Nacional”. Fascistas, comunistas, operários e burgueses se uniram por objetivos comuns, ou seja, a busca sistemática da formação do cidadão e da preparação para o trabalho, considerados os pilares da sociedade burguesa. Essa sociedade, regulada constitucionalmente em 1891, só era, de fato, objeto de preocupação porque se achava carente de maior desenvolvimento por causa de sua própria estrutura organizacional. Anísio Teixeira, em entrevista a *O Jornal*, em 08.06.34, declara

O grande problema social é o da realização integral daquele ideal democrático ... o de dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento

...

Até que se efetive esse grau de organização social, cabe-nos promover extensivamente a educação primária, e não a simples alfabetização, para o efeito de dar ao brasileiro os elementos mínimos de formação econômica e social, e enriquecer e melhorar a educação pós-primária ou secundária, dando-lhes mais nítidas finalidades econômicas e



mais larga variedade de programas para atender, na sua preparação intelectual, a número maior de ocupações e profissões. (1997: 253-4)

No programa de “Reconstrução Nacional”, do Governo Vargas, estavam o reajustamento social e econômico, o desenvolvimento das fontes produtivas, o saneamento físico e moral, a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional. Vargas faz, segundo Franco e Simon (1989), uma recusa ao Estado liberal e explicita o projeto de construção de um Estado forte, tutelar e centralizador que viria assumir sua forma completa em 1937.

Para Nagel ainda, a preocupação em coordenar todas as ações em torno do desenvolvimento econômico se ritualizava, retornando a certeza de que, com competência técnica, aumentavam as oportunidades de emprego. Por isso, o planejamento como exigência indispensável para o desenvolvimento, passou a ser discurso adotado também a partir de 1964. Pelo mesmo motivo, as reformas institucionais novamente voltaram à tona para redefinirem-se todas as instituições da sociedade, inclusive a escola.

Como a prática da “Reconstrução Nacional” de 1930 retornava, necessário se fazia encontrar um modelo que seria considerado a chave ou o parâmetro para exorcizar a educação que não havia dado certo nos últimos 40 anos! E o exorcismo da educação se fez novamente sob a acusação da incompetência técnica para planejar situações sociais desejadas.

A educação de antes de 64 foi acusada, por exemplo, de não conseguir integrar metas de economia com as metas da educação e da psicologia. Assim, como não se sabia planejar a futura força de trabalho necessária à localidade, região ou estado, ofertavam-se cursos independentemente da saturação do mercado de trabalho porque não se precisavam prioridades. Também apontava-se que não se tinha conhecimento técnico sobre



custos e benefícios. Nesse sentido, o grupo dos tecnocratas da educação, surgido na década de 60, assumiu implicitamente, uma posição com respeito ao poder político. O grupo se esboçava já nos anos 50, segundo Paiva (1985: 44)” sob a influência das preocupações dos organismos internacionais com o problema da rentabilidade, da inversão educativa e, internamente, através da atuação do grupo ligado a Roberto Campos”. Imputava-se, nesse momento, ao setor educacional a pecha de não saber formular objetivos operacionais para as diferentes áreas de modo integrado e de não saber adequar as condições da escola (ou do país) à realidade que de fato lhe circundava. Também não havia, segundo esse grupo, tecnologia educacional moderna, atualizada. Da mesma forma como não havia planos ou projetos de inovação instrucional, programas de treinamento e metas de formação de mão-de-obra especializada. Enfim,” de não ter nem professores especializados (ou técnicos) em número suficiente, nem de ter um plano de remuneração condigno para os profissionais do ensino” (Nagel, 1992 a:33).

O movimento acima referido correspondia à tendência geral de planejamento das atividades do setor público, que ganhava, nesse momento, terreno entre as nações subdesenvolvidas como um possível caminho para a superação da distância entre elas e os países desenvolvidos, através da minimização do desperdício nos investimentos governamentais (Paiva, 1985: 44).

Por isso, com o levantamento de todas essas mazelas na área educacional, não se fazia necessário buscar outras razões para explicar, ideologicamente, a falta de desenvolvimento ou de competitividade brasileira. Começava-se a descarregar nos professores, mais do que na organização institucional, a grande parte de responsabilidade social por estar o Brasil no rol das nações subdesenvolvidas. Começava-se a denunciar a incompetência dos quadros da educação paralelamente à descrição que se fazia das



dificuldades econômicas e sociais do país. E, pior, os professores começaram a acreditar que eram individualmente incompetentes apesar da lógica do sistema expropriativo

Na década de 1960, segundo Nagel (1992a: 34), as tentativas de viabilização do padrão de acumulação — definido após 1930 e garantido no período desenvolvimentista —, que implicavam na reconstrução de capital, prenunciavam a 3ª grande crise do modo de produção, exigindo, na prática, apenas a reafirmação de comportamentos anteriormente estimulados. Isto porque não era um novo modo de acumulação que se impunha, exigindo alterações comportamentais mais profundas, mas era, mais uma vez, apenas o velho padrão que pretendia assegurar sua continuidade, superando algumas dificuldades que lhe cerceavam. Nessa perspectiva, corroboram também as palavras de Paiva (1985: 46):

Como não podemos defender valores puramente educativos por si mesmos, como a educação é uma prática que se orienta por valores visando a finalidades que são colocadas tanto a nível de indivíduo quanto ao nível da sociedade, devemos ter presente que os movimentos educativos — principalmente os movimentos de educação popular, que envolvem contingentes populacionais significativos para a vida de uma nação — nunca têm um caráter humanitarista ingênuo, mas perseguem objetivos últimos, explícitos ou implícitos, freqüentemente ligados às tentativas de sedimentação das estruturas sócio-econômicas e políticas, ou de recomposição.

Essa tentativa de manutenção de um padrão velho trazia uma dificuldade maior, inclusive na própria reelaboração de propostas para a educação: a crise do capital não se resolveu e nem deu sinalização precisa de horizonte econômico, deixando em aberto as possibilidades de novas formas de organização da exploração na dinâmica imperialista.

Para reforçar o modelo concentrador já existente exigia-se, por sua vez, apenas o fortalecimento de padrões de comportamento já estabelecidos. Para fortalecer esse padrão existente, usaram-se apenas mecanismos da ciência positiva, ou seja, valorizaram-se a neutralidade e a técnica. Por outro lado, foram desvalorizados os encaminhamentos políticos, estimulando a autonomização, a recuperação das virtudes do pragmatismo, enfim, a massificação (Nagel, 1992 a: 35)



No Brasil, no entanto, na década de 1970, a repressão foi um campo fértil para a organização de resistência na sociedade, revelada pela chamada “educação comunitária”, muitas vezes, em Associações de Moradores e movimentos das Igrejas. A denominada “educação comunitária” expressava a construção de uma contra-cultura que questionava a sociedade de forma crítica e autônoma. Quanto mais o estado se desobrigava das políticas sociais, mais forte era sentida a atuação dos movimentos sociais organizados.

Esses movimentos deixaram grande marca, principalmente na busca da independência em relação ao Estado, trabalhando o não formal na educação.

Nesse período, a educação de jovens e adultos, por exemplo, ficou, quase que, exclusivamente, a cargo dos governos autoritários, tendo como braço forte o MOBRAL e, a partir de 71, com a implantação da Lei 5.692, criou-se o Ensino Supletivo. Para Saviani, essa educação de adultos “era tratada na educação brasileira fundamentalmente com um objetivo bastante preciso, que era a alfabetização dos adultos. Então, não se tratava de se admitir propriamente a educação de adultos ao nível da essência, mas apenas a um nível conjuntural. (2000:178)

No entanto, a história de educação de jovens e adultos não se fez apenas a partir do Estado, ou seja, do que o político entende que deve ser a educação desse segmento social. Ela se fez na *tensão* que forças da sociedade organizada criaram em experiências significativas que questionavam e pressionavam o Estado a estabelecer alguma resposta no conjunto dos direitos do cidadão.

Daí, que, segundo Nagel (1992a:35), o sujeito desse momento de atualização de valores capitalistas não era mais o ex-escravo, nem o desempregado por falta de infra-estrutura da Primeira República, tampouco o latifundiário, convocado a industrializar o país. O sujeito dessa atualização também não era o operário da indústria já



implantada nem o cidadão que aprendeu a conviver com eternas esperanças sobre a realização do código jurídico. O sujeito, nesse momento, era a própria classe média que precisava se identificar absolutamente com a burguesia. O sujeito dessa nova demanda era o profissional da educação. A *reciclagem*² necessária para a modernização do sistema, desta vez, tinha em mira o próprio instrutor. Era a própria classe média que, na década de 70, era convocada para, em uma nova prática, redimensionar em nível mais individual, o significado de trabalho.

Desta forma, o espaço compreendido entre a tentativa de assegurar o padrão de acumulação, originário da 2ª crise, que determinou as Reformas de Ensino dos anos 70 e o início da 3ª crise de capital se mesclaram. Confundiram-se os limites do sonhado projeto expansionista com os limites da recessão impostos principalmente aos países endividados. E confundiram-se, evidentemente, todos esses limites com o surgimento de um novo padrão de acumulação não totalmente objetivado ou assumido nesse estágio, segundo Nagel (1992 a:35)

A situação da década de 80, composta da imbricação de tantas variáveis, teve maior semelhança com o clima de 1889 do que com qualquer outro momento de crise, principalmente variáveis econômicas. Em 1889 transformava-se o regime monárquico em regime republicano, por outro lado, em 1980, transitava-se do regime militar, autoritário, para o regime democrático de eleições livres. A euforia da *recuperação da cidadania* voltava, em primeiro momento, ao centro dos debates, agora, diferentemente da convicção sobre impossibilidade de realização da cidadania, em 1889, por causa do regime político.

² Reciclagem, termo com qual não concordamos para referir-se a pessoas, porque se recicla material descartável. Porém foi um termo muito utilizado, principalmente na década de 70, quando se referia a cursos de atualização para professores.



A crítica feita à escola no período de 1980, principalmente no auge das lutas políticas da sociedade, aponta algumas questões interessantes. Embora os críticos da escola considerassem-na como uma instituição de classe, postura diferente da compreensão apresentada em 1889, acreditavam esses críticos, ingenuamente, que a simples democratização por dentro podia transformar esse *aparelho do Estado* em órgão a favor da classe dominada. Acreditavam também na independência da escola do sistema econômico desde que a *vontade política fosse acionada* (grifo nosso) assim como acreditavam na inexistência de contradições internas à instituição, *se essa fosse gerenciada por projetos da classe dominada* (Nagel, 1992 a:35)

Nesta perspectiva, continua Nagel (1992 a:36) os erros da educação, vinte anos após o golpe de 64, poderiam ser percebidos linearmente e se deviam, principalmente ao arbítrio do Estado, que teria desvirtuado as instituições de ensino, atrelando-as aos interesses da classe dominante, aos interesses do capital. A estruturação das escolas era regulada por legislação anti-democrática, engendrada por burocracia estatal que espelhava uma perspectiva empresarial e não-educacional. Faltava também legitimidade aos poderes constituídos, no interior das escolas, devido à falta de eleições; à falta de participação paritária de alunos, funcionários e professores na gestão da instituição educativa, o que impedia um controle público da coisa pública. Também não havia transparência nas decisões institucionais, uma vez que essas não eram tomadas em assembléias públicas. O ensino era considerado elitista, desvinculado dos problemas reais da maioria da sociedade, porque associado ao exercício da dominação econômica.

Em 1980, num novo projeto educacional, manifestava-se a mesma fé no poder de propostas políticas que, sem descobrir a raiz do mal, procurando eliminá-lo através da organização de vontades justas, pudessem construir a democracia exatamente



com os mesmos princípios que deram sustentação à prática da implantação da República e de seu Projeto Educacional correspondente. Para Saviani, essas alternativas, por abordagens ingênuas da realidade educacional, são abraçadas pelos educadores, talvez, por efeito do modismo.

[...] a questão dos modismos em educação, ou seja: a consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência a outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo profundo no centro de preocupações dos educadores. E o centro de preocupação dos educadores deveria ser a própria realidade educacional. Parece que o fenômeno das flutuações da consciência pedagógica se caracteriza exatamente por isto: as influências vêm de fora, de outras áreas que não propriamente a educação, e os educadores aderem como leigos a essas influências. Assim, a educação fica descentrada, é abordada apenas periféricamente e não se vai à raiz da problemática educacional. (2000: 179)

Com a volta à democracia, após regime de 64, o governo conseguiu se eleger com promessas democráticas para o setor educacional. Porém, agora, democracia ultrapassava o sentido de escola para todos. Democracia, nesse momento, significava participação e essa promessa eleitoral deveria traduzir-se em medidas que garantissem a participação em cada setor da ação governamental.

Assim, o avanço da 3ª crise deixou a nu, em 1990, a realidade da educação, da saúde, da previdência, da assistência previdenciária, da habitação. Desta forma, prescreveu um outro tipo de crítica que não só apresentava características tecnicistas para a superação da conturbação, dado que o novo padrão de acumulação já começava a ser melhor identificado ou discriminado, como trouxe novas exigências até então não declaradas nas convulsões sociais anteriores.

Criticam-se, principalmente, as formas depauperadas de organização dos profissionais da Educação que se reduziram a um sindicato corporativista. Criticam-se as assembleias, a vivência da auto-gestão, a prática da descentralização porque reguladas pelo espontaneísmo, por falta de direção; o espírito pragmático, sem visão de totalidade. Hoje o



sistema educacional é criticado porque o ensino é medíocre, irrelevante; tem baixa qualidade, é improdutivo e ineficiente, além do que não está dando conta das constantes evoluções tecnológicas.

Esse exercício de condenação da escola, da falta de qualidade da educação, que se instaurou definitivamente a partir da década de 90, não se limita aos órgãos do governo. A sociedade civil dele participa, assim como participa a comunidade acadêmica descontente com os rumos da educação. A educação é convocada a prestar contas. A crise leva a sociedade a cobrar da escola outros comportamentos, outras atitudes. E, nesse momento, entra o Estado para precisar qual o novo papel desejado para essa instituição falida!

Explicitando a necessária e nova direção a ser dada ao sistema educativo, o novo “Plano de Reconstrução Nacional”³, de 1991, por exemplo, sinalizava em direção ao atrelamento da ciência à tecnologia, à estabilização ou redução da oferta de vagas públicas, à privatização do ensino superior, à institucionalização do chamado Serviço Social Autônomo, do qual o PARANAEDUCAÇÃO⁴, hoje, é ilustrativo; e maior eficiência do ensino básico. Esse Plano de Reconstrução Nacional comprometia-se, concomitantemente, com a plena cidadania, com a justiça social e com uma modernidade competitiva das indústrias brasileiras no mercado internacional. Hoje, passados 8 anos, acerbam-se as exigências feitas à escola, principalmente no que diz respeito à educação tecnológica.

A própria LBD, promulgada em 1996, inicialmente uma aspiração da vontade coletiva, que queria desvencilhar-se de uma lei produzida no bojo do Regime

³ Plano Político do governo Collor

⁴ PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo, sem fins lucrativos, com a finalidade de auxiliar na gestão do Sistema Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 11.970, de 19 de dezembro de 1997, pelo Governo do Paraná.



Militar — a Lei 5.692/71 — não passa de um projeto em consonância com o contexto sócio-econômico-político, a partir da década de 80. Nesse período, o Brasil ensaiava a sua inserção no livre jogo da economia internacional, cuja base principal é a lei da liberdade natural do mercado e da livre concorrência.

De acordo com análise de Silva e Machado (1998), o neoliberalismo, embora apresentado como uma necessidade de preparar o país para a competitividade no contexto do mercado internacional, tem sido visto, pelos seus críticos,

como uma forma engenhosa de lidar com a crise do capitalismo, modificando as regras do jogo de tal forma que, lidando com o mercado em escala macro e apoiando-se nas atuais possibilidades da tecnologia, ao mesmo tempo em que amplia as condições de concentração do capital, recupera a alternativa dos excluídos introjetarem a culpa pelo seu insucesso na competição (p. 26).

Em resumo, a partir desses pressupostos acima apresentados, a educação, como prática institucionalizada, sempre manteve estreita ligação com as crises sócio-econômicas, de modo que o Estado brasileiro tem oscilado entre políticas includentes (em alguns momentos) e excludentes (na maioria das vezes). Nas experiências de (re)formulação de políticas têm sido muito fortes as coerções impostas por essas estruturas sócio-econômicas, de forma que hoje presenciamos a impossibilidade de esse modelo preservar os direitos fundamentais tais como a saúde, a educação, cultura e outras áreas, para as grandes massas de trabalhadores.

Emergiu, nas últimas décadas, a grande chaga do ensino: a reprovação e a evasão escolares. Um grande contingente de alunos foi e é expulso dos bancos escolares, engrossando a multidão dos excluídos do sistema educacional, inclusive por Projetos, tipo “CORREÇÃO DE FLUXO”. Devido a salas abarrotadas de alunos, sem estarem convenientemente aparelhadas vive-se, no Paraná, uma situação, de um lado, com professores exaustos, desinteressados e desestimulados, na sua grande maioria, e, por outro



lado, com alunos que produzem desordens, atitudes agressivas, xingatórios, num relacionamento professor-aluno tenso e conflituoso.

Alternativas como essa geram uma série de consequências, dentre elas, conforme afirma Saviani (2000:188): “a de possibilitar aos educadores se omitirem em relação à tarefa que lhes cumpre desempenhar na atividade educacional ... professores que não ensinam, educadores que não educam”.

Para tanto entender a problemática da educação brasileira, e em consequência, a paranaense, é necessário levar em conta seus determinantes sociais, econômicos e políticos, de acordo com Saviani, “a partir de seus determinantes históricos.” (2000:100)

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO NEOLIBERAL



2.1 O neoliberalismo

Segundo Rocha (1999:112-15), a ideia do Estado liberal traz consigo a impossibilidade de exercício da liberdade do indivíduo, que não pode pensar diferente do que é expresso pelo grupo que detém as cargas do poder, nem sequer da liberdade de opção dos governantes pelas cidadãos, em seu conjunto, pois se o exercício dessa liberdade se puser a serviço de ideias e ideias diferentes do que se sustenta no plano político e, principalmente, no plano econômico internacional, desmontaria o polo que sustenta as políticas pautadas em relações ditadas por interesses transnacionais e absorvidas pelos detentores do poder e não pela sociedade. Sob esta perspectiva, "a noção de política, à vista de tradições contemporâneas em ciências políticas discute prioritariamente as questões da estrutura do Estado e da cidadania... ou seja, a constituição do cidadão e, por sua vez, a questão da cultura política da nação" (1999).

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO NEOLIBERAL

A tradição da

traz consigo a impossibilidade de exercício da liberdade do indivíduo, que não pode pensar diferente do que é expresso pelo grupo que detém as cargas do poder, nem sequer da liberdade de opção dos governantes pelas cidadãos, em seu conjunto, pois se o exercício dessa liberdade se puser a serviço de ideias e ideias diferentes do que se sustenta no plano político e, principalmente, no plano econômico internacional, desmontaria o polo que sustenta as políticas pautadas em relações ditadas por interesses transnacionais e absorvidas pelos detentores do poder e não pela sociedade. Sob esta perspectiva, "a noção de política, à vista de tradições contemporâneas em ciências políticas discute prioritariamente as questões da estrutura do Estado e da cidadania... ou seja, a constituição do cidadão e, por sua vez, a questão da cultura política da nação" (1999).

Por outro lado, a tradição marxista

traz consigo a impossibilidade de exercício da liberdade do indivíduo, que não pode pensar diferente do que é expresso pelo grupo que detém as cargas do poder, nem sequer da liberdade de opção dos governantes pelas cidadãos, em seu conjunto, pois se o exercício dessa liberdade se puser a serviço de ideias e ideias diferentes do que se sustenta no plano político e, principalmente, no plano econômico internacional, desmontaria o polo que sustenta as políticas pautadas em relações ditadas por interesses transnacionais e absorvidas pelos detentores do poder e não pela sociedade. Sob esta perspectiva, "a noção de política, à vista de tradições contemporâneas em ciências políticas discute prioritariamente as questões da estrutura do Estado e da cidadania... ou seja, a constituição do cidadão e, por sua vez, a questão da cultura política da nação" (1999).

Finalmente, ainda segundo Torres, a perspectiva da sociologia política com Max Weber narra "a estrutura dos mecanismos institucionais de operação do Estado, e especialmente do exercício da autoridade do Estado, assim como as vinculações dos estados-nações entre si" (1998: 109).



2.1 O neoliberalismo

Segundo Rocha (1999:117-18), a idéia do Estado liberal traz consigo a impossibilidade de exercício da liberdade do indivíduo, que não pode pensar diferente do que é expresso pelo grupo que detém os cargos do poder, nem sequer da liberdade de opção dos governantes pelos cidadãos, em seu conjunto, pois se o exercício dessa liberdade se puser a serviço de idéias e ideais diferentes do que se sustenta no plano político e, principalmente, no plano econômico internacional, desmoronaria o pólo que sustenta as políticas pautadas em noções ditadas por interesses transnacionais e absorvidos pelos detentores do poder e não pela sociedade. Sob essa perspectiva, “a noção de política, à vista de tradições contemporâneas em ciências políticas discute prioritariamente as questões da soberania do Estado e da cidadania, ou seja, a constituição do cidadão e, por sua vez, a questão da cultura política da nação” (Torres, 1998: 109).

A tradição da democracia liberal,

busca discutir como as ações dos indivíduos, instituições e do próprio estado podem estar sujeitos a controle, medidas de equilíbrio e especialmente a medidas que refletem, na prática de indivíduos, instituições, corporações e agências estatais, os acordos centrais do pacto democrático de governo, ou que, de outro modo, evitem que estas práticas maculem, deteriore ou traiam o próprio pacto democrático. (Torres, 1998, p. 109)

Por outro lado, a tradição marxista

ênfatisa a questão do poder do Estado, especialmente naqueles aspectos que se referem às vinculações com as estruturas de classes e com as forças e instrumentos de coerção política – sob a suposição de que a obtenção do consenso e a implementação de medidas que garantam certa representação de interesses não estão isentas de atos de força ou coerção, tampouco estão isentas de relações sociais de dominação e exploração. (Torres, 1998:109).

Finalmente, ainda segundo Torres, a perspectiva da sociologia política com Max Weber marca “o estudo dos mecanismos institucionais de operação do Estado, e especialmente do exercício da autoridade do Estado, assim como as vinculações dos estados-nações entre si” (1998: 109)



Porém, conforme críticas ao liberalismo e especialmente as que encontram suas origens nas teorias da democracia — o neo-marxismo e a sociologia política — a idéia de Estado aparece sob nova perspectiva, ou seja, a noção de Estado aparece como “instrumento heurístico, um conceito que difere radicalmente das noções clássicas de regime político, de governo ou de poder público. Enquanto instrumento heurístico, a noção de Estado reflete a imagem de condensação de poder e força na sociedade (Torres, 1998: 110). O Estado exerce um papel importante no capitalismo, organizando e administrando as estruturas necessárias ao seu desenvolvimento, pois “se constitui em espaço de inter-relacionamento das classes capitalistas” (Oliveira, 2000:90)

Nesse sentido, a lei também em sua conceituação moderna, segundo Wolkmer (1995:170), é “autêntico instrumento ideológico de compromisso político”. O exame dos fatos mostra, seguindo o raciocínio de Belaid, citado por Wolkmer, que,

longe de ser a expressão da razão pura, a lei moderna tornou-se a expressão de uma vontade contingente sobre problemas da mesma natureza: estas características variáveis e efêmeras se traduzem pela tendência da imensa maioria dos textos existentes limitarem suas preocupações a problemas bastante estreitos e fatos bastante isolados (1995: 170).

A lei, de acordo com essa tendência, nada mais faz do que se transformar num veículo da ideologia dominante. A lei, enquanto veículo de um sistema jurídico determinado,

tende a materializar uma ideologia dominante, pois, como na assertiva de Poulanzas, ela aparece como identificação “necessária de um Estado que deve ter uma autonomia relativa em relação a essa ou àquela fração do bloco no poder, para que possa organizar sua unicidade sob a hegemonia de uma classe ou de uma fração”. Em outras palavras, podemos ver na lei não a forma de regulamentação, de organização social ou de limite da violência, mas, pura e simplesmente, a extensão pública e racional da própria violência manipulada pelo estado. (Wolkmer, 1995: 170).

Corroborando esse raciocínio, Torres assegura que

o exercício do poder do Estado faz-se mediante o exercício de atos de força e coerção sobre a sociedade civil através de aparatos de força especializados do estado. Por sua



vez, esta noção de condensação de força remete a outro aspecto central do estado, a noção de que o estado exerce o poder; às vezes é um exercício do poder que é *independente dos grandes atores sociais*, às vezes é exercido em *função de interesses específicos* (grifos nossos) representados na sociedade. Assim o poder do estado pode refletir um projeto político específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até morais e éticos específicos. O estado aparece como uma aliança ou pacto social (1998:109-110).

Claus Offe, citado por Torres, tomando o que considera a questão central da prática estatal — a contradição entre promover o acúmulo de capital e, simultaneamente, promover a legitimidade do sistema capitalista como um todo — propõe um aspecto analítico, baseado na teoria dos sistemas, que complementa e estende a análise gramsciana e a interpretação de Poulantzas. Para Offe, “o Estado é um mediador nas crises do capitalismo, que adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição básica do capitalismo – a crescente socialização da produção e apropriação privada da mais valia” (1998:111).

Segundo Rocha (1999:21), há um concubinato espúrio entre o político, que na democracia necessita de recursos para as suas campanhas, e o econômico, que na democracia precisa das entidades públicas para penetrar na sociedade, segundo regras de cuja feitura ele possa participar. Para legitimar essa prática, o Estado, na mais das vezes, serve-se do poder Judiciário. Nesse sentido, valemo-nos de Miliband que pondera que “os magistrados são homens de mentalidade conservadora em relação a todos os grandes problemas econômicos, sociais e políticos de sua sociedade” (apud Wolkmer, 1995:177).

No Brasil, o ingresso na magistratura, segundo inciso I, do art. 93, da Constituição Federal, é feito, por meio de concurso público. No entanto, não é a única forma. Existem outras: a) nomeação pelo Legislativo; b) nomeação pelo Executivo; c) autogeração. A nomeação pelo Legislativo constitui-se numa eleição indireta efetuada pelas maiorias partidas. A nomeação pelo Executivo fica igualada à nomeação de certos



servidores sem concurso, funcionando ao sabor das conveniências dos chefes de governo. Nesse sentido, as autoridades governamentais responsáveis pela nomeação e promoção dos juízes, buscam, quase sempre, favorecer aqueles que justamente possuem tais concepções reacionárias. A partir desse raciocínio, a lei, muitas vezes, não mais seria um instrumento de contenção da violência do Estado, mas passaria a ser “a extensão racional da própria violência manipulada pelo Estado” (Wolkmer, 1995:170). Essa condição reflete a forma como se dão as nomeações e promoções dos juízes, ou seja, principalmente as promoções dos juízes são patrocinadas por “apadrinhamentos” ou por beneplácito dos políticos detentores do poder naquele momento. Essa prática é corriqueira, pois quando há vacância em cargos nos Tribunais Regionais ou no Tribunal Superior de Justiça, os políticos de plantão imediatamente promovem verdadeiro “quebra-de-braço” para ver quem nomeia o juiz, o que gera uma relação de dependência do nomeado, impossibilitando-o, muitas vezes, de exercer suas funções com isenção e neutralidade.

No entanto, Miliband também ressalta que “juízes excessivamente liberais já adornaram brilhantemente o sistema jurídico de seus países, “mas sempre constituíram uma minoria diminuta.”(apud Wolkmer,1995:178) Por outro lado,

a mecânica e automática interpretação da lei, bem como o reconhecimento e beneplácito do Poder Judiciário em face do monopólio violência-repressão do bloco hegemônico e do exercício do poder-coerção pelos aparelhos ideológicos do Estado não qualificam a função judiciária como “neutra”, mas a revestem de “... um ato político de enorme significação e oferecem a tais governos e legislativos um elemento precioso de legitimação suplementar”. ... Os tribunais, em sua preocupação de proteger a sociedade (isto é, as sociedades de classes desiguais), têm manifestado de maneira conseqüente em favor do privilégio, da propriedade e do capital (Wolkmer,1995:178).

Resumindo, ainda nos socorrendo de Miliband, dir-se-ia que o Estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação, exerce um



papel de mediador, porém, na maioria das vezes, tornando-se um mecanismo de atendimento aos interesses do grupo hegemônico detentor do poder.

Em relação à educação, é importante a discussão da teoria do Estado, visto que, segundo Torres,(1994) “os problemas educacionais e suas soluções dependem em grande parte das teorias do Estado que justificam (e subjazem) ao diagnóstico e à solução, como também porque as novas modalidades de ação estatal, definidas como Estado neoliberal, refletem uma mudança significativa na lógica da ação do Estado”. Mas que, por sua vez, “esta mudança no caráter do Estado pode refletir também novas visões da natureza ao alcance do pacto democrático, e também das características que deve ter a educação e a política educacional na globalização mundial do capitalismo” (Torres,1998: 113-114)

A América Latina vive, após uma década e meia (conforme o país) de aplicação de políticas de ajuste fiscal, também conhecidas como de caráter neoliberal, uma profunda crise social e política.

Neoliberalismo, ou estado neoliberal, termos empregados para designar um novo tipo de Estado surgido nas últimas duas décadas está vinculado às experiências de governos neo-conservadores (de direita, portanto) como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Regan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, cuja primeira experiência na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende (Torres, 1998:114).

O continente latino ingressou em cheio na época de hegemonia neoliberal, na qual mandatários como Salinas (México), Menem (Argentina) FHC (Brasil) e Fujimori (Peru) primam como seus mais conspícuos representantes. Eles têm em comum a aplicação de políticas econômicas de desregulamentação, num grau de homogeneidade



(coerentemente com o chamado “consenso de Washington” de que fazem parte) nunca antes visto no continente, segundo Sader (Folha de São Paulo, 29.06.99).

Esses governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação de mercado. Lommitz e Melnick (apud Torres, 1998:114) assinalam que,

histórica e filosoficamente, o neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural. Esse ajuste estrutural⁵ se define como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras

Esse modelo de estabilização tem como conseqüências uma série de recomendações de política pública: a) a redução do gasto governamental, b) desvalorização da moeda para promover a exportação, c) redução das tarifas para a importação e em aumento das poupanças públicas e privadas. Porém, o aspecto crucial desse modelo é a redução drástica do setor estatal, especialmente mediante a privatização das empresas estatais e paraestatais, a liberalização de salários e preços, flexibilização e desregimentação das leis trabalhistas, a reorientação da produção industrial e agrícola para a exportação. Essas políticas públicas têm por escopo, a curto prazo, a redução do tamanho do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas e, a médio prazo, busca, nas exportações, a mola propulsora do desenvolvimento. (Torres, 1998:114)

Nesse sentido, as políticas de estabilização e ajuste estrutural buscam liberar o câmbio, reduzir qualquer distorção na estrutura de preços, terminar com as políticas de

⁵ A ideologia neoliberal em matéria econômica é colocada em prática através dos programas de ajuste estrutural, cujos programas, segundo seus promotores, contêm: políticas de estabilização (para corrigir os desequilíbrios da economia) e políticas para melhorar a estrutura produtiva (que deseja melhorar: a produção, as coisas com que se produz, as instituições e tudo o que está relacionado com a produção e a comercialização (Caderno Dívida Externa, nº 3, p.39).



protecionismo e, conseqüentemente, facilitar o predomínio do mercado nas economias latino-americanas.

Porém, depois de um breve período de euforia que, em geral, coincidiu com a primeira metade da década de 90, na qual a popularidade dos governos provinha da súbita estabilidade monetária, com promessas de que a atração de capitais propiciaria um novo ciclo de desenvolvimento, a ressaca da *farra especulativa* chegou com toda a força. Desfazem-se os argumentos que compunham um discurso aparentemente inexpugnável: o consenso internacional que vendera a governantes disponíveis fórmulas importadas se transforma no seu contrário, e a América Latina se envolve num profundo processo de recessão, bloqueada, sem caminhos próprios na virada do milênio. Segundo Coraggio (1996) esta época de política de desenvolvimento e modernização exigida pela globalização teve resultados negativos que colocaram em crise as economias latino-americanas:

- a) uma estrutura econômica rígida, com pouca competitividade e autonomia inovadora;
- b) sociedades estruturalmente heterogêneas e injustas, incapazes de sustentar um sistema político estável;
- c) um capital privado mais inclinado aos lucros especulativos ou à rentabilidade que ao desenvolvimento produtivo;
- d) um estado não necessariamente ineficiente, e
- e) uma bancarrota financeira, expressa na crise da dívida externa (1996: 21)

E a imagem de cada um dos países latino-americanos é muito similar: a concentração de renda aumentou, a exclusão social se estendeu, direitos estão sendo transformados em mercadorias compráveis pelos que tenham dinheiro, as já precárias redes sociais estão sendo desarticuladas no ritmo da fragmentação social levada a cabo pelas políticas de ajuste fiscal. Paralelamente, debilitam-se todas as instituições democráticas, de partidos a sindicatos, de Parlamentos a movimentos sociais, enquanto a participação política diminui e os processos institucionais contam com menor interesse da população.

Privados de direitos, presos pelas armadilhas de processos eleitorais corrompidos pelas fortunas privadas, vivemos uma espécie de “democracia sem cidadãos” – na realidade,



um processo de formidável regressão democrática, marcado por uma crescente “descidadanização” (Sader, Folha de São Paulo, 29.06.99).

As economias do continente crescerão menos ainda do que a chamada “década perdida” dos anos 80; sua situação nunca foi tão subordinada, seu peso mundial tão irrelevante. O Brasil só se preocupa pelo risco que sua economia, fragilizada pela dependência dos capitais especulativos, representa.

O México, cuja recuperação, a partir da integração da faixa norte da sua economia à dos EUA, faz-se à custa do resto do país e de um inédito processo de exclusão social, tem seu destino estreitamente subordinado ao grande vizinho.

Quanto à Argentina, presa à armadilha da paridade da moeda nacional, o peso, com o dólar, suporte da estabilidade econômica, teve como consequência a deterioração das suas conquistas sociais e da sua estrutura produtiva, desaguando numa crise social sem precedentes em sua história.

Assim, as três maiores nações do continente tiveram seu potencial político debilitado, o que castra sua capacidade de liderança internacional e deixa o campo livre para a consolidação da hegemonia dos EUA.

Uma possível resistência a essa hegemonia se torna quase nula, quando instrumento como o Mercosul se vê desarticulado pelas políticas de desregulamentação e pelo desencontro das políticas cambiais do Brasil e da Argentina de modo a favorecer o projeto ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), patrocinado por Washington.

Segundo Torres, as premissas do Estado neoliberal podem ser resumidas da seguinte forma:

em termos de racionalidade política, os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta (supply side economics) e monetaristas, setores culturais neo-conservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política econômica. Isto é, trata-se de uma aliança



contraditória. Assim para o modelo culturalmente neo-conservador e economicamente neoliberal, o estado, o intervencionismo estatal e as empresas paraestatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado constantemente por governos neoliberais: o melhor estado é o estado mínimo (1998:115).

De acordo com essa perspectiva, as premissas da reestruturação econômica predominantes no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Essas implicam redução do gasto público, redução dos programas que são considerados despesa e não investimento; venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios.

A idéia de privado e as privatizações são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como desperdício social.

Porém, segundo Schugurenski, citado por Torres, o abandono do intervencionismo do setor estatal não é total mas diferencial. Ou seja, “não se pode abandonar, por motivos simbólicos mas também práticos, todos os programas assistencialistas do Estado, porque há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas”(1998:116) Desta forma, a modificação dos esquemas de intervenção estatal não se faz de modo indiscriminado senão em função do poder diferencial das clientelas, “razão pela qual se levam a cabo políticas de solidariedade para os mais pobres como também se incrementam subsídios e transferências de recursos para os setores médios e as classes dominantes — inclusive indo contra o princípio que se opõe ao protecionismo.” (Torres, 1998: 116) O Estado tampouco abandona os mecanismos de disciplina e coerção, especialmente durante as campanhas eleitorais, nem as táticas



populistas de distribuição de renda (ou promessas nesse sentido) para obter consenso eleitoral. O exemplo mais recente dessa prática foi a eleição de FHC e dos governadores. Daí que o desmonte das políticas públicas, do estado de bem-estar social não se faz indiscriminadamente mas seletivamente, dirigindo-se a alvos específicos, como neste momento — os funcionários públicos e os alunos de baixa renda, fora da idade escolar.

O afastamento do Estado de algumas atividades pode ser “bom negócio” para as finanças de determinada entidade pública em certo momento. A pergunta que se faz é: para o povo é “mesmo um bom negócio”? Porque o governo passa, mas o povo, não. Deve ser o povo o definidor do “bom”, segundo Rocha (1999:23), que deve ser honrado, buscado e realizado pela entidade pública.

2.2 O papel dos organismos internacionais

A economia mundial “estabilizou-se”, ao mesmo tempo em que aumenta a discussão sobre quem se beneficiou e quem saiu prejudicado. Essa tem sido a tônica do debate que vem se travando nos últimos meses.

“As disparidades na distribuição de riquezas dentro e entre as sociedades aumentaram a um grau preocupante”, destacou o primeiro-ministro turco, Bulent Ecevit. Ele afirmou que as violentas manifestações contra a reunião da Organização Mundial do Comércio no ano passado (1999), em Seattle, são “um mau presságio para o futuro da economia de mercado e da globalização em muitos outros países.” (Folha de São Paulo, 18.02.00)

Ainda segundo essa mesma fonte, muitos dos 40.000 manifestantes durante a conferência da OMC denunciaram que a organização, com sede em Genebra e que



estabelece as regras do comércio mundial, costuma antepor as necessidades das grandes corporações multinacionais às dos pobres, do meio ambiente e dos direitos dos trabalhadores.

Adversários moderados, no entanto, pressionam a OMC para que considere “níveis trabalhistas e ambientais mais rígidos, uma idéia à qual se opõem algumas empresas em países em desenvolvimento, que dependem da mão-de-obra barata para obter lucros econômicos.” (Folha de São Paulo, 18.02.00).

Diante desses embates que se travam cotidianamente entre simpatizantes e opositoristas dos modelos “globalizantes” de proporcionar o progresso e o desenvolvimento dos países periféricos, é necessário atentar para as políticas engendradas e impostas às economias do Terceiro Mundo pelos organismos internacionais, particularmente no que tange à presença do Banco Mundial.

Conforme já fora mencionado, diante das nefastas consequências dessas políticas, sofremos, segundo Warde e Haddad, hoje, “um assalto às consciências”.

A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldoamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (1998:10).

Para compreensão desse cenário em que os organismos internacionais ditam as regras que devem ser seguidas pelos países dependentes, é necessário entender as orientações gerais, principalmente (e é o que nos interessa neste trabalho) no que se refere às reformas educacionais, cujo ordenamento produz: a) adequação das políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar; b) estabelecimento de prioridades, com corte de custos, racionalização do sistema, enfim, o mergulho do



campo educacional na lógica do campo econômico e c) submissão dos estudos, diagnósticos e projetos a essa mesma lógica.

A partir dessas regras impostas pelos organismos internacionais e, mais ainda, a partir da premissa: “globalizar economicamente é preciso”, há que se indagar: 1) é conveniente e interessante para os Estados em estágio de desenvolvimento e condições econômicas diferenciadas de outros muito mais ricos? 2) é a primeira vez na história da humanidade que se busca a “globalização”? Ou a busca de extensão do Império Romano e a tentativa de extinguirem-se os regimes jurídicos dos povos conquistados não eram formas de globalização? E a Rainha Vitória, com sua pretensão de que o sol não se pusesse no Império Britânico, não buscou também a globalização do seu poder? E Hitler, em sua loucura demoníaca no e pelo poder, não teria buscado “globalizar” o Estado germânico (ou, pelo menos, a raça ariana)? Qual a pretensão norte-americana, após a queda do muro de Berlim, e sem ter outra força que lhe faça contraponto, que não a globalização do seu poder? E na condição econômica capitalista, que tem sede pelo lucro e a fome do homem, desdenha a “trabalheira” do domínio territorial, “por que não a globalização econômica, pela qual não se tem apenas o domínio e o predomínio do território, mas dos homens, de seus pensamentos e, especialmente de sua vontades?” (Rocha, 1999:25)

Ao longo do tempo, segundo Warde e Haddad, vamos assistindo à “naturalização” dos significados das reformas direcionadas para os vários países, principalmente para a América Latina: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino.

As orientações desses órgãos, especialmente do Banco Mundial, vão sendo universalizadas, como receituário único, independente da história, cultura e condições de



infra-estrutura de cada país. Os pesquisadores de educação são, hoje, “os economistas que dão as diretrizes conceituais e metodológicas para as reformas no ensino desses países”, segundo Warde e Haddad. (1998:11)

2. 2. 1 O Banco Mundial: o financiador

Segundo Soares, o Banco Mundial vem exercendo profunda influência no desenvolvimento mundial, cuja importância não se deve apenas ao volume de empréstimos, mas principalmente ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.(1998: 15)

Durante os seus 50 anos de existência, o Banco Mundial sofreu inúmeras mudanças, quer seja em termos de ênfase política, alocação setorial de recursos, quer seja em termos de números de países-membros e importância política. Conta, hoje, com 176 países-membros e passou de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (em 1993) em empréstimos. É considerado o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional.

O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que abrange quatro outras agências: IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento); a IFC (Corporação Financeira Internacional); ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos); MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Em, 1992, quando da ECO 92, o Banco Mundial assumiu também a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), aprovando um fundo para o gerenciamento do meio



ambiente, tornando-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global (Soares,1998:15-16)

A América molda o Banco Mundial e o FMI de acordo com seus interesses econômicos. Os estatutos do próprio Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes (EUA-17,1; Japão – 6,5; Alemanha –5,0; França –4,8; Reino Unido – 4,8)⁶

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 milhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa.

Uma avaliação do próprio BIRD (Banco Mundial) aponta que os investidores estão reagindo com certo exagero à recente recuperação dos mercados no Brasil (após janeiro de 1999) e que a euforia verificada nos últimos meses não melhora os indicadores sociais.

Shahid Burki, vice-presidente do BIRD, disse que somente um crescimento anual de, no mínimo, 3,2% da economia brasileira poderia dar início a um processo de redução no número de pobres – os 30 milhões de pessoas que ganham menos de US\$2 por dia no país. Para Burki, a situação atual preocupa e não é motivo para euforia. Neste ano (1999), calcula-se que PIB brasileiro vá cair até 4%. O BIRD calcula que, para cada ponto percentual de queda no PIB, de 600 mil a 1 milhão de pessoas são jogadas abaixo da linha de pobreza. (Folha de São Paulo, 26.04.99)

⁶ Conforme Fonte: Word Bank Report (1994), os cinco países apresentam o poder de voto (%) de acordo com a participação no capital (In SOARES,1998)..



Segundo essa mesma fonte, projeções do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do BIRD divulgadas indicam que, mesmo cumprindo todas as metas que prometeu, o Brasil só começaria a crescer a índices superiores a 3,2% depois de 2001. Baseadas nessas projeções, o número de pobres no Brasil crescerá nos próximos anos.

De acordo com Soares(1998:17), o Banco Mundial financiou um “tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”

No Brasil, o Banco Mundial vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto grande de projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (Soares, 1998: 17)

Segundo um relatório da Unicef, os 40% mais pobres da população ganham o equivalente a 8% da renda nacional. Os 20% mais ricos ganham 64%. Para Sheinkman, economista brasileiro e professor na Universidade americana de Princeton, essa situação deve-se a um problema histórico: o governo brasileiro sempre deu prioridade a programas que envolviam a classe média, deixando de lado ações de maior impacto social. Se o fim da inflação aumentou a renda dos mais pobres, aumentou também a renda dos mais ricos. A desigualdade diminuiu pouco (Veja, 22.12.99).

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Porém, de acordo com o saldo de recentes debates, entrevistas e relatórios na reunião anual



do FMI e do Banco Mundial, em Washington, pode-se resumir, segundo o editorial da Folha de São Paulo (05.10.99) a uma conclusão: acabou o consenso.

Para o autor da expressão “consenso de Washington”, o economista John Williamson, há uma grande distância entre o que ele pregava em 89 e o conjunto de políticas adotadas por governos de países em desenvolvimento.

Países ricos, com acúmulo de poupança, passaram a buscar oportunidades de investimentos com retornos mais altos e mais rápidos. A esse aumento na oferta de recursos globais correspondeu a receita de liberalização e abertura nas economias emergentes. Surgiu assim um círculo vicioso cujo apogeu viria a acorrer na segunda metade dos anos 90. Na prática, o que ocorreu foi uma ampla desnacionalização das principais economias em desenvolvimento. Entradas e saídas de enormes massas de capital geraram movimentos desestabilizadores na economia, o que culminou nas grandes crises cambiais e financeiras dos anos 90. A falta de cuidado e critério, em alguns países, na condução de reformas do Estado e das privatizações terminou por produzir deteriorização em programas sociais, na eficiência e na qualidade de serviços sociais.

Não se trata, segundo a opinião de muitos economistas, de negar as virtudes do equilíbrio fiscal ou do combate à inflação. Tais diretrizes funcionaram como ideais, porém a sua realização prática gerou desequilíbrios insuportáveis e obstáculos ao crescimento. Por exemplo, a pressão por remessa de lucros, dividendos e *royalties* tende a aumentar com a desnacionalização das economias periféricas. Em muitas dessas economias, em especial nas de maior porte, é inviável manter permanentemente políticas de captação de dólares que satisfaçam àquelas saídas de recursos. No Brasil, essa pressão por remessa triplicou entre 1994 e 98.



A abertura e a liberação, portanto, merecem uma ampla e profunda reavaliação. Não para negar a boa gestão da economia e do Estado, mas para identificar os limites do crescimento dependente e autodestrutivo.

2. 2. 2 O Banco Mundial: sua trajetória

Segundo análise de Soares (1998:17-18), o Banco Mundial tem hoje muito pouco em comum com a organização que fora criada em 1944, na Conferência de Bretton Woods. Esta teve a sua fundação vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sob forte hegemonia norte-americana, os 44 países que se reuniram em Bretton Woods para discutir os rumos do pós-guerra criaram instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais. Inicialmente, o interesse das nações líderes concentravam-se no FMI, cabendo ao Banco Mundial um papel secundário voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado.

As transformações profundas que ocorreram no cenário internacional trouxeram modificações no papel desempenhado pelo Banco Mundial, bem como nas políticas implementadas.

Poucos anos depois do acordo de Bretton Woods, estourou a Guerra Fria, trazendo para o centro as atenções para com a assistência econômica, política e militar aos países de Terceiro Mundo, devido à necessidade de rapidamente “integrar” esse bloco de países independentes do mundo ocidental, fortalecendo a aliança não-comunista.



O Banco Mundial envolveu-se progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes, nos países do Sul, a partir do início dos anos 50.

Desta forma, foi ao longo dos anos 50 que o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, tal como é hoje. Até 1956 os financiamentos concentraram-se na Europa. De 1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul. Nesse período, cerca 70% dos empréstimos destinavam-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes.

Em 1960, foi criada a IDA (Associação de Desenvolvimento Internacional) cujo fundo é administrado pelo Banco Mundial que oferece condições privilegiadas de financiamento, em termos de prazo: prazo de cinquenta anos com dez de carência.

Na realidade, os recursos da IDA destinam-se a países de baixa renda *per capita*, onde os EUA depositam interesses políticos importantes, como Índia, Bangladesh, Paquistão e, mais recentemente, a China. (Soares, 1998:19)

A partir de 1986, inicia-se no Banco Mundial o período McNamara, em cuja gestão predominava a idéia de que a pobreza desapareceria como consequência inexorável do crescimento econômico. Porém, apesar de duas décadas de intenso desenvolvimento econômico, a pobreza se mantinha. Além disso, com o alargamento do “gap” entre os países ricos e pobres, crescia a desilusão acerca dos rumos do desenvolvimento.

Desta forma, a administração McNamara ficou marcada pelo surgimento de uma preocupação específica com a pobreza e motivando também uma nova distribuição setorial dos empréstimos com crescente ênfase na agricultura. Assim, se, no decênio 58-68,



70% dos empréstimos, destinaram-se à infra-estrutura, no decênio seguinte esse percentual caiu para cerca de 37%; a agricultura passou para 27%, a indústria, para 18% e os setores sociais para 12,8%.

Nos anos 70, apesar do volume crescente de empréstimos, o Banco Mundial perdeu importância relativa como fonte de recursos externos para os países em desenvolvimento devido ao rápido crescimento do crédito bancário privado ao longo de toda década. Essa situação foi gerada por causa da abundância de recursos no mercado financeiro internacional proveniente dos petrodólares o que levou os bancos privados a começarem a operar com crédito em condições facilitadas para os países em desenvolvimento. Em pouco tempo, o fluxo de empréstimos privados superou os oferecidos pelo Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento.

Em contrapartida, o longo período de acumulação iniciado no período de pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, possibilitou um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização que se intensificaria nas décadas seguintes. A partir de então, todas as formas de capital atingiram uma escala global no seu processo de circulação, o que causou uma deterioração do controle dos estados nacionais e instituições multilaterais sobre variáveis econômicas importantes, como os fluxos de capitais financeiros e produtivos e sobre o próprio mercado.

Essas mudanças, no sistema capitalista mundial, foram acompanhadas pelo



progressivo declínio da influência das concepções keynesianas⁷ que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde o pós-guerra.

Assim, nos anos 70, devido à crise do capitalismo mundial gerada, sobretudo, pela queda da produtividade e agravada pela subida dos preços do petróleo em 1973 a 1979, junto com esta crise econômica também entra em crise a teoria que havia guiado a política econômica desde o fim da II Guerra Mundial. Quer dizer, entra em crise o keynesianismo já que a intervenção do Estado na economia não pôde evitar novas crises.

Daqui partem os neoliberais para defenderem suas idéias econômicas, que já estavam sendo elaboradas desde o término da II Guerra Mundial, para combater o avanço do socialismo, fundamentado na planificação econômica por parte do Estado Socialista.

Frente à planificação socialista da economia que se sustenta no controle da economia keynesiana no mundo capitalista, os neoliberais pregavam: “o Estado não é a solução, o Estado é o problema.” (Caderno Dívida Externa, nº3:26)

Essas políticas (neoliberais) iriam ganhar hegemonia nas décadas seguintes na condução das políticas globais, constituindo-se no “alicerce ideológico que vem fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI desde então” (Soares, 1998:20)

Nos anos 80, a eclosão da crise do endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento. Esses passaram a figurar como

⁷ John Maynard Keynes, economista inglês, cujas idéias, conhecidas como keynesianismo, sustentam que o setor privado não é capaz por si só garantir a estabilidade da economia. Por isso, para que a economia se mantivesse em equilíbrio e pudesse empregar todos os recursos era necessário que o Estado interviesse na economia. Essas idéias de Keynes foram postas em prática sobretudo nos países ricos depois do término da II Guerra Mundial e foram úteis para se recuperarem da crise. É importante ter claro que o que Keynes pregava não era um questionamento do sistema capitalista, mas a salvação para o dito sistema.



agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural. Assim,

de um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias adequando-se aos novos resquícios do capital globalizado. (Soares, 1998: 20-21).

A partir da crise de extrema vulnerabilidade dos países endividados – que que haviam passado a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, assim que os bancos privados romperam seus empréstimos para esses países, após a moratória mexicana, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países.

Desta forma, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos.

Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos.

Segundo Soares ainda, (1998: 21) é importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos



organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

Pode-se observar essa intervenção em fatos como o que fez o G-7 (grupo das sete nações mais desenvolvidas do mundo) apelar ao governo brasileiro para que mantivesse os esforços a fim de controlar a inflação e ajustar seu Orçamento. "É essencial que o Brasil continue a implementação de seu programa de ajuste com objetivo de garantir a continuidade da atual fase positiva". Gordon Brown, ministro das Finanças da Inglaterra, afirmou que o G-7 também estimula os países em desenvolvimento a incluir cláusulas de reestruturação em seus bônus, para forçar negociações com o setor privado no caso de dificuldades financeiras (Folha de São Paulo, 27.04.99).

Nesse contexto, foram implementados programas de ajuste estrutural como os SAPs - nova modalidade de empréstimos não vinculada a projetos mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial, que passaram a ser geridos pelo Banco Mundial a partir dos anos 80. Até então, diferentemente do FMI, o Banco Mundial não aplicava condicionalidades *strictu sensu*, restringindo suas exigências a aspectos específicos dos projetos que poderiam afetar sua rentabilidade. Além disso, o empréstimo de ajuste estrutural requer acordo prévio com o FMI, o que caracteriza, embora formalmente negado por ambas as instituições, a existência de "condicionalidade cruzada"(Soares, 1998, p.21).

Não foram somente os SAPs que passaram a ser vinculados a condicionalidades, pois os projetos setoriais também passaram a envolver uma multiplicidade de exigências sem qualquer relação direta com o setor em questão, determinando um crescente intervencionismo calcado na expansão dos instrumentos de pressão exercidas pelo Banco para impor suas políticas.



Desde 1989, as condicionalidades cruzadas passaram a vigorar também para o BID, já que este passou a só aprovar projetos setoriais em co-financiamento com o BIRD (Soares, 1998: 22).

O objetivo desses programas de ajuste nada mais é do que garantir o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma que desapareçam as características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão entre outras. Disseminou-se a idéia de que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Conseqüentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida. (Soares, 1998: 23)

Se uma das preocupações fundamentais dos fundadores do Liberalismo era garantir a reprodução do sistema econômico em seu conjunto, tanto dos recursos materiais como do homem em geral e dos trabalhadores em particular, na ideologia neoliberal esta preocupação desaparece e aquela preocupação converte-se em um obstáculo (distorção) para o mercado. A satisfação das necessidades da população é um critério que não conta em economia para os neoliberais.

A concepção neoliberal postula como princípio fundamental “A liberdade econômica”.

Assim, os mesmos que tanto falam contra a intervenção do Estado na economia, são os mesmos que sustentam que deve existir um aparato estatal forte no sentido de ter capacidade de reprimir e submeter a todos aqueles que questionem os programas neoliberais e seus efeitos. É o caso do próprio presidente FHC, que nomeia os críticos de seu programa de “neobobos”.



São também sintomáticas as palavras de Fridrich Hayek, um dos representantes do neoliberalismo:

Uma sociedade livre requer certos valores que, em última instância, se reduzem à manutenção de vidas: não a manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas regras morais são as que levam ao “cálculo de vidas”: a propriedade e o contrato. (Dívida externa, nº3: 36)

A partir dessa ótica, quem deve ser sacrificado são os trabalhadores por meio das reduções dos salários, o aumento dos produtos básicos, o encarecimento dos serviços básicos (transporte, água, luz, consulta médica) quando existem e pela desorganização sindical. Também as pequenas empresas, já que essas são consideradas como ineficientes.

Os que sobrevivem são os fortes, as grandes empresas, os que têm capacidade de tirar a economia da crise. A isto se chama de darwinismo social, ou seja, a ideologia que defende o império da lei do mais forte, a lei da selva. A isto se chama eficiência.

Então, por meio das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento” liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington”.

Embora alguns componentes desses programas tenham variado ao longo do tempo, são cinco os seus eixos principais:

- 1) equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
- 2) abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
- 3) liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;



- 4) desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do estado, como controle de preços, incentivos etc.
- 5) privatização das empresas e dos serviços públicos (Soares, 1998:23)

Essas medidas, de acordo com o Banco, seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza – *trickle down effect* (Soares, 1998:23).

Porém, em dez anos, de 1983 a 1992, foram feitas transferências na ordem de 500 bilhões de dólares da América Latina e apesar dessa transferência, a dívida só aumentou: uma dívida externa que no final do ano passado(1999) já era superior a US\$240 bilhões. Quase metade da dívida – cerca de US\$100 bilhões – foi contraída entre 1994 e 1999. Conforme já fora mencionado, a dívida só foi resolvida para os credores já que “o ajuste possibilitou que eles sanassem suas finanças e voltassem a se expandir” (Soares, 1998: 26).

Como afirma Altvater (1994), “na melhor das hipóteses, o que acontece é uma forma perversa de segregação econômica: inclusão dos setores econômicos competitivos e de uma parcela restrita da sociedade no mercado vis-à-vis o agravamento da exclusão e da deterioração de importantes segmentos da economia nacional”(apud Soares, 1998: 25)

Assim, as crescentes evidências das conseqüências, na mais das vezes desastrosas das políticas já implementadas pelo Banco Mundial, têm feito emergir críticas e pressões para a implantação de reformas.

No Brasil, segundo Soares (1998:34), há uma alta taxa de insucesso dos projetos financiados pelo BIRD – 44%, superior à taxa média de 37,5% constatada pelo



Relatório Wapenhams, Projetos como Carajás, Polonoroeste, Itaparica, PAPP e tantos outros se somam às políticas macroeconômicas estimuladas pelo Banco na conformação de um quadro de progressivo aprofundamento da degradação ambiental e social do país.

Em termos do endividamento, o Banco Mundial, tal como no restante da América Latina, ao invés de contribuir para o alívio da dívida externa brasileira, tem sido responsável por seu agravamento nos últimos anos. Desde 1987, o Brasil tem realizado transferências líquidas de recursos para o Banco. No período de 1988 – 1993 essas transferências alcançaram mais de 6 bilhões de dólares, por exemplo.

2.3 A crise se amplia

Apesar das seguidas rebeldias contra o “Consenso de Washington”, o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementaram-se diversos programas de estabilização; cortaram-se gastos públicos; renegociou-se a dívida externa, promovendo a abertura comercial, a flexibilização e o estímulo ao ingresso de capitais estrangeiros; deu-se início ao programa de privatização, eliminando diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentando exportações, além do desmantelamento dos serviços públicos e das políticas públicas.

As consequências, como podemos observar no nosso cotidiano, se fazem presentes num quadro recessivo que o ajuste impôs, gerando queda da renda per capita, aumento da concentração de renda, alastramento da pobreza e da exclusão social no país.

As reformas liberalizantes implementadas no governo Collor vêm sendo otimizadas no governo FHC com a ampliação do processo de abertura econômica,



intensificação do processo de privatizações e aprovação de uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para a educação no ensino básico. Enfim, o regime neoliberal vem achatando a massa dos trabalhadores e servidores públicos em nome de uma contabilidade de “guarda-livros”, na preocupação de mostrar ao FMI e ao Banco Mundial que faz aquilo em que em Washington chamam de “dever de casa” dos países subdesenvolvidos (Soares, 1998: 36-37)

2. 4 O Banco Mundial e as políticas sociais

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com a educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a concentração mais importante do Banco deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (Haddad, in Coraggio, 1998:75).

Desta forma, deduz-se que, segundo Coraggio, o que o Banco Mundial oferece são principalmente idéias, ou orientações para as políticas estratégicas que deverão preparar nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas.

Porém passadas algumas décadas da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, não só no Brasil, como nos demais países que foram seduzidos pelos seus argumentos, podemos colocar em xeque essas idéias e a sua validade ante as conseqüências advindas dos empréstimos concedidos.



Segundo Coraggio (1998:76), é comum ouvir-se que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese pode ser comprovada pelas declarações do próprio Banco Mundial, bem como pela simultaneidade das reformas educativas implementadas nos mais diversos países e a homogeneidade discursiva que as envolve. Ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros elementos operam ativamente e são co-responsáveis pelo resultado.

De acordo com essa análise, o sentido objetivo das novas políticas sociais que vêm implementadas pode ser interpretado sob três enfoques principais:

- 1) As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Sua bandeira é investir os recursos públicos “nas pessoas”, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades.
- 2) As políticas sociais, seja por razões de equidade ou de cálculo político, estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mundo e acabar com a cultura de direitos universais (entitlements) a bens e serviços básicos garantidos pelo estado.
- 3) As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la(...). Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico: todos devem concorrer pelos serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural (Coraggio, 1998:77-79).

Esses três sentidos estão presentes, mesclam-se e, com frequência, confundem-se no campo da ação, no discurso técnico e cristalizam-se no senso comum dos agentes educativos.



A conjuntura está determinada por um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia, direcionada a instaurar o mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles.

2.5 O Banco Mundial e a educação

De acordo com o que propõe o Banco Mundial, a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (Banco Mundial, 1995, Haddad, in Coraggio 1998: 95).

O documento reconhece que a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educacionais.

Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional, de modo a favorecer liberdade para as forças de mercado e para um estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada.

Ao longo dos anos, segundo Jon Lauglo (1996) as perspectivas do Banco Mundial e suas prioridades para financiar a educação têm sido formuladas em uma série de documentos de políticas com diferentes ênfases e títulos: “documentos de políticas”, “estudos de políticas”, ou “discussão crítica de políticas”(policy review).

Antes que esses documentos sejam finalizados, são submetidos à discussão interna, o que, muitas vezes, pode paralisar o processo ou modificar profundamente um documento antes de sua aprovação. Para dar a legitimação a essas políticas, há também um



processo de consultoria externa cujos comentários são recebidos de altos funcionários de outras agências. Porém, tendo em vista o poder do Banco e de sua conhecida e autoconfiante cultura interna, presume-se que as influências externas somente causem alterações menores, ou seja, em questões que sejam periféricas para o interesse do Banco. (Lauglo, 1997:14-15)

Assim, um documento que propõe maiores investimentos em educação, tanto por parte do Banco quanto por parte dos governos, fará propaganda dos benefícios da frequência à escola, com eloqüentes declarações a esse respeito. A maioria dos pesquisadores também endossa essa posição, descrevendo o impacto da educação sobre a produtividade econômica, a saúde, a população e o bom governo. No entanto, mesmo os pesquisadores convencidos de que a educação formal tem, principalmente, efeitos benéficos, podem sentir-se desconfortáveis a respeito da firme e categórica generalização feita em documentos desse tipo, porque estudiosos há que argumentam que a escolarização formal pode ter efeitos indesejáveis, ou seja, afirmam que ela aliena os jovens de sua cultura e que sua seleção serve para legitimar a injustiça social; que ela pode ser um instrumento usado para tornar dóceis populações resistentes. (Lauglo, 1997:15).

A partir dessa perspectiva, o modo economicista com que se usa essa teoria para derivar recomendações contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar os custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social ou político.

Por outro lado, mesmo ante a contundentes críticas, os governos têm se sujeitado às recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco, inclusive em razão da quantidade de pesquisas empíricas associadas às recomendações aí



presentes e, sobretudo, por causa da ausência de boas propostas melhor articuladas pelos agentes tomadores dos empréstimos. Isto faz com que os governantes, intelectuais e técnicos nacionais sejam co-responsáveis pelas consequências dessas políticas.

Apesar do enfoque cientificista das propostas oficiais do Banco Mundial, não se assume o princípio científico de que estão baseadas em hipóteses sujeitas à refutação; pelo contrário, “parece haver antes um afã em continuar construindo exemplos para torná-las plausíveis do que atender as evidências que as rejeitam.” (Coraggio, 1998: 96)

Assim, parece que não se pode desinventar ou voltar atrás e cortar o mal pela raiz em seus efeitos negativos dessas políticas engendradas pelo Banco Mundial, mesmo em época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, como a que estamos vivendo. A gravidade das consequências de uma ampla intervenção equivocada na área da educação deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas plausíveis fossem pesquisados e colocados à prova à medida em que a relação entre o desejado e o vivenciado se explicitasse em um Projeto Nacional de Educação, com acesso equitativo aos recursos.

2.6 O neoliberalismo e a flexibilização dos direitos trabalhistas

É inegável a existência atual de uma nova realidade econômica: a globalização. As limitações antes existentes às fronteiras dos países renderam-se ao surgimento de uma abertura internacional imposta pela integração mundial da economia.

Um elemento central para se entender o desenvolvimento do neoliberalismo é globalização cuja base consiste em alterar os princípios de funcionamento de um



capitalismo de pequenos proprietários, ou sua ampliação em termos de imperialismo como fase superior do capitalismo (na visão de Lênin), ou da noção de capitalismo monopolista analisado pelas correntes teóricas vinculadas à *new left* nos Estados Unidos (Paul Baron e Paul Sweezy), chegando em nossos dias ao que Claus Offe (1985) denominou capitalismo tardio ou capitalismo desorganizado (Torres, 1998:116-117).

Torres aponta contradição entre o modelo neoliberal e o neoconservador que se refletirá em domínios diferentes. Por um lado, os modelos neoliberais (e neoconservadores) promovem a autonomia individual (isto é, o individualismo possessivo) mas, por outro lado, promovem as obrigações públicas de todos os cidadãos, dificilmente conciliáveis com o individualismo possessivo. (1998:117)

Existe também, no campo econômico, um dilema similar ao se pretender promover as preferências concebidas individualmente e a busca de uma seleção de alternativas de política pública baseada na *rational public social choice*. Esse mecanismo só funciona quando há convergência nas ordens de preferência dos indivíduos, ou seja, o modelo de filosofia política não pode reconciliar facilmente indivíduos com preferências individuais autônomas e o Estado como um lugar de negociação de tais preferências. Além disso, é impossível avançar nessa reconciliação sem pressupor que “haja um conjunto de normas de comportamento que são estáveis, apoiadas por uma estrutura estatal madura, uma política pública racional baseada em um modelo legal-racional.” (Torres, 1998:117)

O que parece não ser o caso brasileiro. Se consultarmos os anais legislativos brasileiros, por exemplo, em especial os que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, veremos facilmente que muitos parlamentares que hoje repudiam alguns direitos na Carta consignados, apontando-os como odiosos privilégios, ontem os defenderam como conquistas sociais.



Segundo Miliband (1972),

O próprio Judiciário não tem estado 'acima' dos conflitos da sociedade capitalista mais do que qualquer outra parte do sistema estatal. Os juizes têm-se envolvido profundamente em tais conflitos e, de todas as classes, é certamente a classe dominante aquela que tem menos a reclamar da natureza e da direção de tal envolvimento (apud Wolkner, 1995:178).

Diante dessa apreciação teórica, segundo Wolkmer, pode-se deduzir em nível operacional mais abrangente que não só o Judiciário, mas a própria estrutura jurídica como um todo “intermedia impasses sociais através da ótica ideológica de um intérprete ou legislador que, por sua vez, representa os interesses do grupo legiferante hegemônico”(1995:178). Nesse sentido, continua ele,

não há como se delinear a neutralidade do ordenamento jurídico, pois o Direito, tanto na esfera da judicatura, quanto no âmbito legiferante, traduz a ideologia da fração do bloco dominante. Fica evidente que a perenidade e harmonia da concepção dos três poderes se constitui hoje num autêntico discurso retórico, onde, no contexto de suas articulações funcionais, o Judiciário, embevecido pelo aparato de suas mistificações formalísticas e desprovido de autonomia, não cristaliza mais a clássica neutralização descompromissada, mas transmuta-se em canal mediador de conflitos gerenciado por um Executivo que se embasa na legitimidade “poder-repressão” e na manipulação “ideológico-simbólica”, reflexo singular do sistema de produção capitalista globalizado (Wolkmer, 1995:178)

Desta forma, o fenômeno da globalização tem trazido reflexos diretos sobre as relações de trabalho, visto que a classe empresarial, principalmente as grandes multinacionais, e os governos têm buscado obter maior competitividade, incluindo aí a redução dos gastos com encargos trabalhistas e sociais.

Prega-se a flexibilização das normas laborais para adequá-las a esta nova realidade econômica mundial, amenizando-se a rigidez das leis trabalhistas através de negociações coletivas, com a supressão de certos direitos dos trabalhadores para garantir outros (manutenção do emprego, por exemplo). Chega-se, inclusive, a defender a desregulamentação do Direito do Trabalho.



Essas mudanças na composição global do trabalho e do capital são realizadas, quando há oferta abundante de mão-de-obra o que provoca a diminuição dos conflitos entre trabalho e capital. Em consequência, há um aumento do número de trabalhadores sem carteira assinada devido ao aumento da competição internacional e às convicções da classe e dos próprios sindicatos

de que não se pode pressionar excessivamente as empresas, buscando mais e melhores benefícios sociais e/ou salários, não só pela abundância de mão-de-obra mas também porque, se o nível de rentabilidade da empresa diminui no contexto altamente competitivo e transnacionalizado do capitalismo, perdem-se postos de trabalho (Torres, 1998:119)

Por outro lado, “acelera-se a migração de capital de mercados regionais dos países do capitalismo avançado para os mercados globais do capitalismo internacional com a finalidade de contratar a mão-de-obra de alta qualificação e baixos salários” (Torres, 1998: 119)

Assim, a flexibilização visaria à diminuição da ingerência do Estado nas relações de trabalho (não podemos esquecer que o próprio Estado está sujeito às exigências dos órgãos internacionais), possibilitando maior margem de liberdade quando da negociação coletiva, o que não exclui a privação legal de um rol mínimo de direitos inafastáveis dos trabalhadores.

Já pela desregulamentação, o que é mais nefasto, o Estado não intervém nas relações de trabalho, para que “a autonomia privada, coletiva ou individual, disponha, sem limitações legais, sobre as condições de trabalho”, segundo Sússekind (apud Losso, in O Estado do Paraná, 15.08.99).

Ocorre que não se pode esquecer que o Direito do Trabalho nasceu com a finalidade de proteger o lado mais fraco da relação de emprego, o trabalhador.



A verdadeira concepção da isonomia nada mais é do que tratamento desigual dos desiguais, na medida de suas desigualdades. E aí é que reside o princípio da proteção, viga mestra do Direito Laboral.

Esse ramo da ciência jurídica, cujo princípio fundamental é proporcionar uma desigualdade jurídica em prol da parte hipossuficiente para compensar sua inferioridade econômica, atingindo, ao fim, a igualdade de fato, não pode ser vilipendiado, sob o risco de se incorrer em barbárie. Daí que a questão hoje — pelo discurso neoliberal — é se saber se o princípio da proteção que fundamenta o Direito do Trabalho ainda tem razão de ser em meio à flexibilização ou até da desregulamentação?

Se esses princípios forem, contudo, abandonados, os trabalhadores perderão os direitos e garantias arduamente conquistados no transcorrer dos anos, para os deixar novamente sujeitos às leis de mercado, agravando ainda mais sua precária condição socioeconômica.

Juristas, como José A Dallegrave (1999), asseveram que flexibilização é um primeiro passo da trajetória que visa à total desregulamentação do direito do trabalho. O fenômeno que já se inicia faz parte do receituário neoliberal que propugna pela diminuição do custo operacional e pela destruição dos direitos sociais (Direito e Justiça, O Estado do Paraná, 24.10.99)

Verifica-se pelas últimas medidas legislativas de âmbito nacional a flexibilização das relações de trabalho, sobretudo no que tange aos critérios de admissão, pagamentos de salários, compensação de jornada e ainda os de alteração, suspensão e rescisão do contrato de trabalho. Rocha assegura que ‘a história encarregou-se de mostrar que mais o homem pode mudar o direito que o direito mudar o homem. O poder continuou



— e assim continua — a ser uma das três forças mais demoníacas que divinas a dominar e embaraçar a alma humana e o corpo social”(1999:6)

A flexibilização importa, inevitavelmente, a precarização das relações de trabalho. Direitos outrora conquistados arduamente são abruptamente exterminados.

Tudo vale em nome da “modernização” e da competitividade como as medidas, algumas votadas no Congresso, outras instituídas apenas por Medida Provisória, que afetam sobremodo os contratos de trabalho:

- 1) Lei 9.601/91 flexibiliza o acordo de compensação de jornada que passa a ter um banco de horas quadrimestral e introduz o contrato por prazo determinado sem qualquer vinculação a fatos de índole transitória em flagrante alargamento das hipóteses taxativas previstas na CLT. Não bastasse tal distorção, a nova espécie de contratação a prazo diminui o FGTS (de 8% passa para 2%) e as contribuições sociais em 50% (Sesi, Sesc, Senai, Senac, Sebrae) ;
- 2) Lei 9.608/98 regulamenta o trabalho voluntário sem oferecimento de qualquer contraprestação ou benefício fiscal, afirmando que tal trabalho não enseja o reconhecimento de vínculo empregatício;
- 3) Medida Provisória nº 1709 de 07.08.98 introduz o artigo 58-A na CLT admitindo a contratação a tempo parcial com o pagamento salarial proporcional à jornada e a possibilidade do empregado a tempo integral optar pelo novo regime com a correspondente diminuição do valor do salário. Em qualquer dessas hipóteses o empregado tem ainda sua duração de férias diminuída em relação aos demais empregados celetistas;



- 4) Medida Provisória nº 1779/99 introduz o artigo 476-A da CLT, criando uma nova modalidade de suspensão contratual com a diminuição de salário e ausência de recolhimento do FGTS e do INSS durante o período de vigência. A medida contempla o uso da verba do FAT (Fundo de amparo ao Trabalhador) para viabilizar a suspensão que é de interesse do empregador (Dallegrave, Direito e Justiça, O Estado do Paraná, 24.10.99).

Redinha assegura que a flexibilização da utilização da força de trabalho implica necessariamente em *precaridade*, na medida em que nela está embutida uma síndrome de insegurança, incerteza e efemeridade. Segundo essa jurista lusitana, “o emprego precário tem deixado de se confinar a um reduto marginal, destinado às necessidades esporádicas de mão-de-obra para invadir a zona do emprego estável ou permanente” (1995: 47)

Como se percebe, essas medidas neoliberais, ao priorizarem a lei de mercado, determinam um sistema cujo único horizonte é a reprodução do capital, sem qualquer espaço para o diálogo com a ética.

Nesse contexto, fica evidente que a “doutrina do legalismo clássico não só esvazia o poder judiciário, como descaracteriza a jurisprudência, qualificando-a como mera “decisão declaratória” apreciada exclusivamente pelo teor ilustrativo”, segundo Wolkmer, (1995:174)

A lei, assim, não contém e não reflete todo o Direito; por conseguinte, segundo Wolkmer “torna-se demasiado forçoso reduzir o ordenamento jurídico a uma estrutura piramidal, composta por normas genéricas e abstratas, estabelecidas pelo interesse



ideológico de um legislador, desacreditando comodamente a premissa de que o verdadeiro Direito é aquele que se materializa mediante experiência jurídica”(1995: 174).

Nesse sentido, indaga Rocha

Para “globalizar”, conforme a pretensão afirmada, o Direito é o instrumento necessário de garantia do homem ou passa a se constituir sobre de um mundo acabado e superado pelos mercados, cujo objetivo precípua é o homem-consumidor e a medida de todas as coisas passa a se conter numa moeda e não na individualidade? O Estado Social morreu ou está moribundo? Quem o matou? A Constituição Social, conquistada sob o signo do suor sangrado e doído de escravos a servos, e destes aos assalariados, permanecerá como garantia da dignidade, da liberdade, da igualdade e da solidariedade jurídicas? (1999:26)

Resumindo, poder-se-ia dizer que as implicações ideológicas, baseadas na racionalidade econômica do neoliberalismo e, pior ainda, do hiperliberalismo trazem uma circunstância inédita de uma nova situação social, provocada pela introdução da tecnologia avançada, transformando, conforme Rocha (1999:15) “radicalmente as condições políticas e econômicas, uniformizando e massificando, disformemente povos, sistemas políticos, jurídicos e econômicos e transmudando os homens em máquinas registradoras a tilintar ao comando do mercado transnacional sem compromissos sociais, éticos ou humanos em geral”.



3.1 O PARANAEDUCAÇÃO

A criação de serviços, como o PARANAEDUCAÇÃO, Lei nº 11.439, de 19.12.97, conforme Anexo 1, no tipo, Serviços Sociais Autônomos, não chega a constituir-se em inovação, visto que há muitos exemplos e há doutrina ampla sobre a matéria.

Basicamente, considerando que a Administração Pública subdivide-se em Direta e Indireta, em face da confirmação da entidade em análise, interessam algumas pessoas jurídicas, que, à parte da divisão apostá, vinculam-se ao Estado, sem, no entanto, integrá-lo.

É o caso típico das denominadas *Parasociedades*, conceito há muito utilizado pela doutrina, em que pese a imprecisão do termo, em algumas leis também, até porque “há bastante o conceito dos fins e não dos meios”.

CAPÍTULO 3

OS PROGRAMAS: O PARANAEDUCAÇÃO E A CORREÇÃO DE FLUXO

O professor Hely Lopes Menezes apresenta elaboração teórica que vale transcrever:

Parasociedades Parasociais - a parasocial não é a social, nem a particular, e o não social não é público e o particular não é privado. Tem personalidade privada, mas realiza atividades de natureza pública. (apud Lacerda, 1979, 12)

O mesmo autor inclui, na definição dada, os serviços sociais autônomos.

Sobre isso, vale destacar que são as chamadas pessoas de corporação governamental que, pela sua vinculação com o Poder Público, pelo tipo de produção beneficiada da ordem pública, podem ser tidos como parasociais.

Modernamente, pela transição que se observa no Estado, é plausível que surjam figuras novas desconhecidas em Administração.



3.1 O PARANAEDUCAÇÃO

A criação de serviços, como o PARANAEDUCAÇÃO, Lei nº 11. 970, de 19.12.97, conforme Anexo 1, ou seja, Serviços Sociais Autônomos, não chega a constituir-se em inovação, visto que há muitos exemplos e há doutrina ampla sobre a matéria.

Basicamente, considerando que a Administração Pública subdivide-se em Direta e Indireta, em face da conformação da entidade em análise, interessam algumas pessoas jurídicas, que, à parte da divisão aposta, vinculam-se ao Estado, sem, no entanto, integrá-lo.

É o caso típico das denominadas *Paraestatais*, conceito há muito utilizado pela doutrina, em que pese a imprecisão do termo, em algumas leis também, até porque “varia bastante o conceito dos fins do Estado, e de quais seriam os serviços que o mesmo deveria assumir, dependendo da filosofia política de cada época” (Max e Édis, 1999:126).

O professor Hely Lopes Meirelles apresenta elaboração teórica que vale transcrever:

Entidades Paraestatais: a paraestatal não é a estatal, nem a particular; é o meio termo entre o público e o privado. Tem personalidade privada, mas realiza atividades de interesse público: (apud Iatauro, 1999,15)

O mesmo autor inclui, na definição dada, os serviços sociais autônomos.

Sobre esses, vale demarcar que são as chamadas pessoas de cooperação governamental que, pela sua vinculação com o Poder Público, pelo fato de produzirem benefícios de ordem pública, podem ser tidos como paraestatais.

Modernamente, pela transição que se observa no Estado, é plausível que surjam figuras outrora desconhecidas em Administração.



As recentes Emendas Constitucionais comprovam tal raciocínio, até mesmo com a introdução de novas categorias jurídicas, a exemplo das organizações sociais, cujo objetivo é ampliar o processo de descentralização administrativa.

Diante do espírito da nova disposição, ou pelo menos das recentes tendências administrativas, mais voltadas para a gestão de resultados, destaca-se a criação de pessoas jurídicas vinculadas ao Estado, sem integrá-lo. Corroboram, com propriedade, em relação ao exposto, as palavras do professor José Santos Carvalho Filho:

Não obstante, existem algumas outras pessoas jurídicas que, embora não integrando o sistema de Administração Indireta, cooperam com o governo, prestam inegáveis serviços de utilidade pública e se sujeitam a controle direto ou indireto do Poder Público. Em seu perfil existem, como não podia deixar de ser, alguns aspectos inerentes ao direito privado e outros que as deixam vinculadas ao Estado. A despeito da imprecisão do conceito, como vimos, poderíamos tranquilamente enquadrá-las na categoria das entidades paraestatais (2000:345).

Os serviços sociais autônomos possuem, sempre, como objeto, determinada atividade social, voltada à prestação de serviços de utilidade pública. Apresentam, ainda, ausência de fins lucrativos, sua criação é atrelada à lei autorizatória e seus recursos são oriundos de contribuição parafiscal ou dotações orçamentárias.

Embora tais entidades conformem-se com as regras de direito privado; não podem deixar de cumprir as normas administrativas públicas, pela simples razão de que os recursos utilizados são de origem pública. Daí dizer-se que estão sujeitas aos fins institucionais e à prestação de contas.

A composição de verbas com caráter parafiscal, por apresentar similaridade com os tributos, de recolhimento compulsório, caracteriza-se como dinheiro público.

Diante das considerações expostas, no PARANAEDUCAÇÃO não estão contempladas receitas oriundas de contribuição parafiscal, mas tão somente aquelas provenientes de subsídio direto, daí que se propugna que seja submetido às regras públicas.



O que importa, na verdade, é a natureza de paraestatal que o ente em questão apresenta, que, apesar de não integrante da administração, subordina-se ao princípio da publicidade, conforme determina a Constituição. A consequência direta de tal afirmação é que, independentemente do nome jurídico que o designe, ou a forma da disposição legislativa, o certo é que a ligação com o Poder Público determinará os princípios e regras a serem seguidos. Sobre a questão, manifesta-se Prieto:

Talvez por isso essas entidades não sejam integrantes de Administração Indireta. No entanto, pelo fato de administrarem verbas decorrentes de contribuições parafiscais e gozarem de uma série de privilégios próprios dos entes públicos, estão sujeitas a normas semelhantes às da Administração Pública, sob vários aspectos, em especial no que diz respeito à observância dos princípios da licitação, à exigência de processo seletivo para seleção de pessoal, à prestação de contas, à equiparação de seus empregados aos servidores públicos para fins criminais (art. 327 do Código Penal) e para fins de improbidade administrativa - Lei nº 8.429, de 02.06.92. (1999: 309).

Melhor conceituação, segundo Rafael Iatauro, Conselheiro do Tribunal de Contas do Paraná, “é albergar o PARANEDUCAÇÃO no amplo conceito paraestatal, sempre, salientando a submissão às regras de Direito Público, inclusive aos princípios que marcam a Administração, capitulados no art. 37 da Lei Maior” (1999:18).

Segundo o artigo 1º da Lei nº 11.970, de 19 de dezembro de 1997, “o PARANAEDUCAÇÃO constituiu-se em Pessoa Jurídica de Direito Privado, sob a forma de serviço autônomo, sem fins lucrativos, de interesse coletivo, com o fim de auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, através da assistência institucional técnico-científica, administrativa e pedagógica da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem assim da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e estrangeiros”.

A criação de tal entidade, contudo, foi objeto de questionamento judicial, através das seguintes ações, que se processam apensadas: a) ADIN- TJ/PR nº 67.912-1,



proposta pelo Deputado José Maria Ferreira; b) ADIN-TJ/PR nº 67.939-2, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná; c) ADIN-TJ/PR nº 68.590-9, proposta pela Associação de Pais e Professores. Em despacho aplicado no D.J. nº 5.333, de 24.02.99, proferida pela Relator Desembargador Pacheco Rocha, o andamento das ações foi suspenso até o julgamento da ADIN nº 1.864-9, em trâmite perante o Supremo Tribunal Federal, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores – PT (Iatauro, 1999:14).

Essas ações de inconstitucionalidade questionam os dispositivos legais da mencionada entidade, pois, como se percebe, essa entidade — ajustada ao espírito da terceirização — tem missão específica, em razão de seu objeto, ou seja, gerir o Sistema Educacional Estadual. do Paraná.

O artigo 1º que instituiu o PARANAEDUCAÇÃO como pessoa jurídica de direito privado, com a finalidade de atuar no sistema estadual de educação recebendo recursos orçamentários (v. também o art.17, I) não coaduna com os artigos 177 e 179 da Constituição do Paraná que prescrevem que a “educação” é DEVER do Estado, portanto não há como se vislumbrar a instituição de uma “pessoa jurídica de direito privado” para exercer tal mister.

José Afonso da Silva (2000), enfocando a Constituição Federal, esclarece que

a educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um *direito de todos e dever do Estado*. Tal concepção importa, como já assinalamos, em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que o Poder Público impende possibilitar a todos, daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (arts.209 e 213). (p.809-10).

Segundo Lopes, a educação como processo de “reconstrução da experiência” é inerente à pessoa humana e, por isso, tem de ser comum a todos. É essa a concepção



consubstanciada na Constituição nos arts. 205 e 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado (1999:35-36).

Misteriosamente, continua Lopes, mas nem tanto,

o legislador neoliberal convicto e irresponsável, olvidou o mandamento constitucional no sentido de antes de ser um dever, a educação tratar-se de um direito do cidadão exatamente, porque de sua definição como direito(e como direito fundamental insueto, pois, às restrições de aplicabilidade, sendo-lhe perfeitamente adequada a extensão da aplicabilidade imediata prevista no art. 5º, §1º, da Constituição Federal) é que surge o correlato dever do Estado. Na espécie, a redução legal da amplitude do comando constitucional é absolutamente ineficaz quanto a qualquer pretensão limitadora dos efeitos da norma constitucional ou daquelas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1999:36).

A educação é fundamentalmente um dever do Poder Público e, supletivamente, da família, como estabelece a Lei 9394/96, que dispõe sobre a educação formal e reza que aquela cujo ensino se dá por meio de instituições próprias é obrigação estatal e não familiar. Delegar essa missão a uma entidade privada, no mínimo, parece injusto e simultaneamente arbitrário e irresponsável.

Segundo Teixeira, “a função do Estado é manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias” (1997:55)

Nesse sentido, é absolutamente indevida a inversão constitucionalmente definida sobre a preferência de responsabilidade pelo dever de educação, já que este deve ser prioridade do Estado, entendido como Poder Público, em seguida da família, e não o inverso. É dever do Estado dar condições para que a exigência do cumprimento do dever familiar, institucionalmente secundário, se efetive. Essa inversão já se fazia presente no texto do art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, e foi referendada na Lei 9394/96



pela omissão do direito público subjetivo⁸ expresso no art. 205 da Constituição Federal (Lopes, 1999:36)

Cabe, também, ressaltar, como lembra Teixeira que:

obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadores, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (1957:80)

Já, de acordo com o Contrato de Gestão, segundo o inciso II, do parágrafo 1º do artigo 15, da Lei 11.970/97,

a Diretoria Executiva pode contratar, administrar e dispensar recursos humanos, inclusive para as atividades de ensino geridas pelo PARANAEDUCAÇÃO, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de forma a assegurar a preservação dos mais elevados e rigorosos padrões técnicos de seus planos, programas, projetos e atividades, bem como de seus produtos e serviços

Neste particular, parece que a lei, segundo o Conselheiro Iatauro (1999:15), “olvidando dos ditames constitucionais relativos ao concurso público dos servidores em geral (CF, art.37,II) e especialmente, daqueles destinados ao pessoal do magistério, inserto no artigo 206, IV, que determina o ingresso dos profissionais da educação exclusivamente por concurso público de provas e títulos, permitiu outra forma de ingresso, contrária à Constituição”.

Rocha diz que, freqüentemente discutida pelos juristas a questão da natureza do vínculo havido entre a entidade pública e o seu servidor, após a Emenda Constitucional nº 19/98, resultou no “entendimento de não se poder acolher singelamente, nesse caso, o mesmo paradigma jurídico adotado para os demais trabalhadores”. Continua ela:

⁸ Direito Subjetivo é a faculdade ou prerrogativa do indivíduo de invocar a lei na defesa de seu interesse. Assim, ao direito subjetivo de uma pessoa corresponde sempre o dever de outra, que, se não cumprir, poderá ser compelida a observá-lo através de medidas judiciais. (Max & Édis, 1999:29)



Tanto se dá por conta da natureza e dos objetivos das pessoas políticas, que dispõem de dinâmica própria no cumprimento de suas competências, não podendo elas subsumir-se às normas de direito válidas nas relações privadas firmadas entre particulares. Nestas apenas o interesse privado das partes contratantes se põe, enquanto naquelas o interesse público é o fator determinante da legitimidade de todos os comportamentos. (1999: 125-126).

Esse dispositivo também contradiz os arts. 27, II; 33; e 179, VI da Constituição Estadual. O artigo 27, II, estabelece que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Já o artigo 179, VI, diz que o ingresso no magistério público estadual dar-se-á exclusivamente por concurso de provas e títulos realizado, periodicamente, sob o regime jurídico adotado pelo Estado.

Também pode-se mencionar o que prescreve o artigo 67, I, da LDB, Lei nº 9394, de 20.12.96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional : “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

Desta forma, a norma estadual não pode permitir a contratação de “recursos humanos” sem a prévia aprovação em concurso público.

Por outro lado, o artigo 33, da Constituição Estadual também reza que “O Estado e os Municípios instituirão no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas”.

Sobre a natureza jurídica desse “regime único” o Excelso Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADIn 492-1-DF, ajuizada pelo Procurador-Geral da República contra as alíneas “d” e “e” do art. 240 da Lei 8.112/90, em linha de fundamentação,



posicionou-se no sentido de que o “regime jurídico único”. previsto no art. 39, caput da Constituição Federal, é de natureza *estatutária*. O Ministro Carlos Velloso, em seu voto vencedor (v. Revista LTR 56-11/1289-90) enfatizou:

Abrindo o debate, começo por dizer que concordo com a Procuradoria-Geral da República quando afirma, no parecer de fls.212/221, que o regime jurídico único a que se refere o art. 39 da Constituição tem natureza estatutária. É o que deflui da lição de Hely Lopes Meirelles (Direito Administrativo Brasileiro, Malheiros Editores, 17ª edição, pags. 359-360), de Celso Antônio Bandeira de Mello (“Regime Constitucional dos Servidores da Administração Direta e Indireta”, Ed. Ver dos Tribs. 2ª ed. 1991, pags. 104 e segs.). Este autor, aliás, sustenta que o regime jurídico não há de ser único para todos os servidores: certas atividades – atividades jurídicas e atividades fins do Estado – estão sujeitas ao regime estatutário, outras – as atividades meramente materiais e instrumentais como, v.g. , pessoal de obras – estarão sujeitos ao regime celetista job. Cit. Págs.104 e ss.).Isto, entretanto, não descaracterizaria a natureza estatutária do regime jurídico único. O que Celso Antonio ensina é que o regime contratual poderá ser aplicado para certas funções subalternas, meramente materiais (...) Estabelecendo que a natureza do regime jurídico único é estatutário, que tem caráter objetivo, não há como deixar de concordar com a eminente Subprocuradora-Geral Odília da Luz Oliveira quando escreve que “os direitos, deveres, garantias e vantagens dos servidores públicos – seu “status”. Enfim – são definidos unilateralmente pelo Estado-legislador, que pode, também unilateralmente, alterá-lo a qualquer momento sem se cogitar de direito do servidor à manutenção do regime anterior. Nessa linha, acrescenta com acerto, a ilustre representante do Ministério Público: “Essa síntese é suficiente para demonstrar as muitas e inconciliáveis diferenças entre o regime estatutário e o contratual de Direito Privado, mais especificamente o de Direito do Trabalho (...). É certo, assim, que as relações do servidor público com o Estado são diferentes daqueles que se estabelecem entre empregado e patrão. Por isso, não é viável dar-lhes tratamento igual e nem a Constituição o fez (...). E mais: os próprios preceitos constitucionais sobre servidores públicos, de acatamento obrigatório por todas as pessoas políticas, demonstram a diversidade de tratamento com a concessão em favor para os empregados privados”.

O Estado do Paraná também, através da Lei Estadual nº 10219, de 21.12.92

(Doc. 4), instituiu o regime estatutário para os servidores, conforme o artigo 70:

Os atuais servidores da administração direta e das autarquias, ocupantes de empregos com regime jurídico definido pela Consolidação das Leis do Trabalho, terão seus empregos transformados em cargos públicos na data da publicação desta Lei.

Desta forma, O PARANAEDUCAÇÃO, ao possibilitar a contratação de “recursos humanos” pelo regime da CLT, atenta contra a Constituição Estadual que prescreve o regime jurídico único de natureza estatutária, conforme o que foi observado nos artigos 33, bem como no art.179, VI, que fala em “ingresso sob o regime jurídico adotado pelo Estado”.



No entanto, comprovam essa outra forma de contratação as próprias palavras do Secretário de Estado da Educação, quando indagado sobre a questão. P: *“Com o PARANAEDUCAÇÃO, não haverá mais concursos públicos para Professores e Funcionários?”* R.: *“A legislação para a realização de concursos públicos continua vigente. Ocorre que a partir da promulgação da reforma administrativa em curso, mesmo o Estado poderá contratar professores e funcionários por tempo indeterminado utilizando a CLT. A seleção competitiva pública do PARANAEDUCAÇÃO, na verdade, tem as mesmas características de um concurso público, só que descentralizado”* (Pessoal da Educação, nº 2, p.2, maio de 1998)

Posiciona-se, assim, Rocha,

“O advento da Constituição de 1988, reclamando a imperiosa obrigação de apenas ingressar no serviço público mediante aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, e estendendo tal exigência a todas as entidades que compõem a Administração Pública (direta ou indireta), contou ainda com um elemento a mais de afirmação da vedação do uso da figura da terceirização para contratação de pessoal, o regime jurídico único, imposto a todos quantos formem o conjunto dos servidores públicos, obstaculiza a investidura urdida e concluída sob a modalidade de contratação mediante terceiros” (1999: 520).

Se o próprio direito nega a possibilidade jurídica de contratação de servidor público, através de interposta empresa de prestação de serviço, sob esse ponto de vista, o PARANAEDUCAÇÃO seria figura inexistente, já que a “vedação aparece nítida, quando se busca contornar exigências jurídicas postas no sistema quanto à Administração Pública, mediante os instrumentos que compõem a via da terceirização ... quando se cuida de contratar recursos humanos para o desempenho de tarefas que nem são de necessidade temporária, mas permanente, que dizem com as atividades-fim do Estado”, segundo Rocha (1999: 521).



De acordo com o artigo 17 da Lei 11.970/97, as receitas do PARANAEDUCAÇÃO são compostas: I) pelas dotações orçamentárias que lhe destinar o Poder Público Estadual ou outras modalidades governamentais, na forma do Contrato de Gestão; II) empréstimos, doações, legados, auxílios, contribuições e outras subvenções de entidades públicas ou particulares e de pessoas físicas ou jurídicas nacionais, estrangeiras ou internacionais; III) recursos provenientes da venda de seus produtos e da prestação de serviços; IV) recursos provenientes de fundos especiais; V) rendimento de aplicações de seus ativos financeiros e outros pertinentes ao patrimônio sob sua administração; VI) recursos provenientes de acordos, convênios, ajustes ou contratos, celebrados com entidades públicas ou privadas; VII) receitas provenientes de alienação de bens móveis e imóveis e VIII) outros recursos que lhe venham se destinados.

Quanto ao recebimento pelo PARANAEDUCAÇÃO de recursos orçamentários públicos, parece que isso também infringe a regra do art. 187 da Constituição Estadual, cuja interpretação deve ser feita em conjunto com o artigo 185, caput, que estabelece que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, objetivando atender a todas as necessidades exigidas pela universalização do ensino, sendo que cumpridas tais exigências, poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei.

A nova “Instituição” não se enquadra, porém, em nenhuma das entidades acima mencionadas.

Pelo PARANAEDUCAÇÃO as relações empregatícias tornam-se “frouxas”, não há nenhuma garantia de um sistema de carreira, pois, como os funcionários da educação são contratados pelo regime CLT, precariza-se a sua situação funcional, não sentindo segurança em tempo algum. Essa situação reflete, na verdade, conforme diz



Sennett (1999: 159), “a experiência do tempo na moderna economia política ... um eu maleável, uma colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências — condição adequada à experiência de trabalho de curto prazo, a instituições flexíveis e ao constante correr risco.” Nessa relação, pode-se dizer que, ao se estabelecer a falta de “responsividade” (termo usado por Sennett), emerge um sentimento de que não se é necessário, pois a qualquer momento o funcionário, o professor pode ser descartado, reduzindo a sua história de vida apenas a uma montagem de fragmentos.

O professor, ao invés de se preocupar com sua formação, qualificação e instrumentalização para poder, conforme diz Saviani, “abordar o fenômeno educativo em termos do contexto que o configura, transitando com desenvoltura do processo cultural em totalidade para as atividades específicas, e vice-versa”, (2000:137) precisa preocupar-se com a sua permanência no mercado de trabalho. Sennett alerta: “os senhores rejeitaram as carreiras no velho sentido inglês da palavra, estradas pelas quais as pessoas podem viajar; os caminhos de ação duráveis e constantes são territórios estrangeiros” (1999:176)

Esse modelo, segundo Rocha, propõe um individualismo sem individualidades, pois quanto mais “massificado”, mais uniformizados os comportamentos, mais “politicamente correto”, mais ajustados a padrões e estereótipos, mais adequada a construção humana aos fins pretendidos pela formulação da convivência estatal nesse modelo “neoliberal”. “A “standartização” de comportamentos corresponde à massificação das produções: intelectuais, artísticas, de serviços ou meramente prestantes às utilidades comuns dos indivíduos; tudo se adensa no sentido da massificação, o que, para ser consumido, precisa de “consumidor massificado”(1999:19).

Assim, na medida em que as pressões para a diminuição do Estado nos diversos setores da vida social vão se tornando cada vez mais fortes, trazem à tona também



o conflito de interesses antagônicos, cuja tendência é justamente recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante.

3.2 CORREÇÃO DE FLUXO: uma possibilidade de sucesso ou mais um engodo?

A partir de 1997, no Paraná, foi implantado o Projeto CORREÇÃO DE FLUXO, que consiste na redução da defasagem idade-série na rede pública de ensino paranaense para um percentual mínimo, segundo a Secretaria de Estado da Educação (Educação, jornal nº 23, abril/98, p.11).

O Projeto foi implantado com grande entusiasmo pela Secretaria de Estado da Educação, com finalidade de *mudar a visão do aluno com defasagem de idade em relação à série cursada*. Foram implantadas 2.481 turmas envolvendo 72.149 alunos que foram promovidos para a 8ª série. *Eles (os alunos) estão tendo um acompanhamento diferenciado para complementar a aprendizagem dos conteúdos básicos da escolarização fundamental*, explica a assistente técnica do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria. E continua: *Para garantir o progresso dos alunos, os professores multiplicadores desenvolveram, com assessoria do CENPEQ – Centro de Pesquisa e Ensino em Educação, uma metodologia específica* (Educação, loc. cit.).

O poder de persuasão por parte da Secretaria de Estado da Educação foi muito forte. É interessante observar os argumentos apresentados pelos setores responsáveis:

O conteúdo é o mesmo do Currículo Básico, mas com ênfase no trabalho dos temas considerados fundamentais para a formação do aluno-cidadão... Os alunos não trabalham com material diferenciado – eles usam os mesmos livros adotados no ensino regular. A idéia é dar liberdade ao professor para que trabalhe as necessidades de cada turma e de cada aluno de forma personalizada... A maioria dos professores que assumiu turmas de 8ª série já trabalhou no projeto e, com essa experiência, desenvolveu uma **nova visão do**



seu papel em sala de aula(grifo nosso), passando a atuar como promotor de condições para a desenvolvimento global dos alunos (Educação, loc. cit.).

A afirmação de que os alunos não trabalham com material diferenciado é falsa, desmentida inclusive em outros documentos, pois o material pedagógico foi produzido pela Secretaria de Estado da Educação e aos professores competiu apenas executar e utilizar tal material, conforme atestam declarações de professores que trabalharam no Projeto.

Os professores apenas limitaram-se, com poucas exceções, a trabalhar da mesma forma, num período de um ano, com turmas formadas com alunos em diferentes estágios — uns com um ano, outros com dois ou mais anos de defasagem em relação à série-idade e, com uma agravante — com mesma carga horária e um número elevado de alunos por série — em média 35 alunos.

Entendo que essa forma de propiciar o Ensino Fundamental a milhares de jovens, defasados em série-idade, fere o princípio⁹ da igualdade ou da isonomia que é um dos pilares do Estado Democrático de Direito, estando reafirmado na Constituição Federal, no preâmbulo, no art. 3º que trata dos objetivos fundamentais da República, no art. 5º *caput* e em seu inc. I, dentre outros dispositivos constitucionais, posto que a esses alunos não é dado o mesmo tratamento que àqueles que cursam regularmente todas as série.

⁹ Princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele; disposição fundamental que se erradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que confere à tônica e lhe dá sentido harmônico. Violar um princípio é mais grave do que transgredir uma norma. A desatenção aos princípios implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade; conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo sistema, subversão de seus valores fundamentais (MELLO, 1998, p. 230).



Daí que, conforme destaca José Afonso da Silva (2000: 810) não se admitem os princípios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. A burguesia, ciente de seu privilégio de classe, jamais reivindica o regime de igualdade tanto quanto reivindica o de liberdade. É que um regime de igualdade contraria seus interesses e dá à liberdade sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe em que se assenta a democracia liberal burguesa (Lopes, 1999:44).

Esta norma expressa nesse inciso está também contemplada no art. 206 inc. I, da Constituição Federal, que dispõe de igual modo, assim também como o inc. I, do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É importante assinalar, conforme afirma Lopes, que o princípio da isonomia da educação garante tanto a igualdade para o acesso à educação quanto a permanência na escola. Assim, não se pode entender que o primeiro desdobramento teria cunho de garantia formal e o segundo apenas material, visto que o ensino é um direito público subjetivo, nos termos do art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do art. 53, § 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Por isso, tanto acesso quanto permanência devem ser materialmente garantidos, “sendo, via de consequência, ambos exigíveis do Poder Público importando a consequente responsabilidade da autoridade omitente” (1999: 44)

Ora, fazer justiça social na escola pública não depende apenas de mudanças metodológicas, implica, sim, em possibilitar, em primeiro lugar uma formação autônoma e de qualidade do corpo docente. A justiça social na escola pública, procurando igualar pobres e ricos, terá de ser feita por outros mecanismos, tais como: fornecimento de materiais e outros auxílios (J.A. Silva, 2000: 815) e, principalmente, não abarrotando as salas de aula, de modo que realmente se consiga um atendimento além do coletivo, o



atendimento individualizado, atentando para as dificuldades de aprendizagem de cada educando.

Porém, diante da ambigüidade como o Estado trata essa questão da garantia e permanência do educando na escola e a forma como se exige da escola, é esclarecedora a palavra de Celso Vasconcellos (1993), ao referir-se à construção do conhecimento e à alienação a que são submetidos os profissionais da educação:

O que freqüentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcada pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há uma rede de significados alienados que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante (17).

Entendo que é urgente uma reflexão crítica sobre como o Estado, hoje, a partir dessa concepção neoliberal que grassa no ideário político-econômico-social, através da educação institucionalizada, é responsável, em grande parte, pela reprodução das hierarquias sociais e das relações de dominação e exploração.

O Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, promove um discurso que, a primeira vista, parece resgatar a cidadania daqueles alijados do processo educacional: “Queremos que **todos** (grifo nosso) consigam passar de ano. Mas mesmo aqueles que não conseguirem estarão melhor preparados para a aprovação em 98”, acredita Zélia Marochi, Superintendente de Educação da Secretaria. Porém Teixeira alerta: “os grandes problemas humanos, que aliam à complexidade uma vasta e profunda importância na própria vida dos povos, sempre foram perturbados em suas soluções pela emoção dos



que deles esperam libertar-se com a impaciência irrefletida de uma ação tumultuária e cega” (1997:39)

Os docentes participam apenas como executores de mandatos e instruções de nível superior. Assim tanto os docentes quanto os alunos estão excluídos dos poderes de decisão. O que interessa ao poder constituído são as estatísticas e a economia que poderão advir desse projeto: *O Estado fará uma economia de R\$210 milhões*. E mais, apresenta-se uma tabela estatística, com números que surpreendem:

Correção de Fluxo em 1.998 na rede estadual

	Alunos	Professores	Turmas	Escolas
1ª a 3ª série	4.397	167	167	95
5ª a 7ª série	95.106	11.350	3.229	1.170
8ª série	72.149	9.678	2.481	1.135

Fonte: Jornal: Educação nº 23, abril/98, p. 11.

Não que sejamos a favor de reprovação, muito pelo contrário, porém interessa analisar como a prática se dá. Segundo o discurso da Secretaria,

a metodologia é baseada na integração do conhecimento – os conteúdos ministrados em cada disciplina são relacionados ao dia-a-dia do aluno. São priorizados os pontos chaves do currículo e o desenvolvimento das habilidades básicas de cada área do conhecimento. Considerando que o aluno depois de múltiplas repetências detém conhecimento, mas de forma fragmentada, o papel de professor é detectar onde estão as dificuldades de cada um, costurando esses fragmentos e transformando-os num todo útil para o cotidiano do estudante (Educação, nº 16, set/97:4)

Diante do discurso apresentado pelos setores dirigentes educacionais, é mister entender que a educação se manifesta como uma região particular da ideologia da classe dominante que, segundo Encarnación Sobriño (1986):

procura superar, ao nível da representação, contradições que ocorrem na realidade. Mediante o manejo de uma série de argumentos dissolve a dialética do real. A ideologia



organiza e funda um novo mundo em que não há contradições; nela, as estruturas sociais reais deixam de ser dialéticas, simplificam-se, embora “a simplicidade das essências”; o histórico-real é transformado em “natureza” (39)

Assim tenta-se, e com sucesso, inculcar nos docentes e na própria sociedade a idéia de que a simples aplicação de novas metodologias vai dar conta do ensino fundamental, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 32: aquele com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, e que tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno* domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Precisa-se estar atento para as pseudo-superações que têm surgido, conforme nos alerta Vasconcellos (1993):

tratam-se de manifestações dissimuladas, camufladas, como por exemplo:
Justaposição Aluno x Professor, ou Professor x Aluno)
. Falas (Fala do professor – fala do Aluno)
. Técnicas (Pesquisa x Ponto; Ponto – Dramatização)

E explica como, muitas vezes, a metodologia tradicional se transveste de *modernosa* (termo usado por Vasconcellos):

Neste caso, há mera justaposição de discursos: para ser ‘inovador’ o professor começa perguntando aos alunos o que sabem sobre o assunto (até manda fazer antes uma pesquisa em casa ou ainda pede uma dramatização); depois que os alunos apresentam, solicita a atenção para o ponto que vai dar (“Muito bem, fizeram a parte de vocês, agora é minha vez”), simplesmente não levando em consideração o que foi colocado pelos alunos)... Muitos professores se confundem



aqui, pois acham que dando tempo para os alunos falarem, já significa uma metodologia nova; o problema, em si, não está no aluno falar, mas haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno) (1993:19).

Há, portanto, apenas justaposição de vozes, dificilmente ocorrem discussões e reflexões a respeito dos conteúdos pré-estabelecidos; não se discutem as razões do porquê, se são significativos ou não, que visão de mundo veiculam...

Os caminhos e questionamentos a respeito da produção do saber nos conduzem necessariamente ao mundo do trabalho e das relações sociais, pois em volta deles existimos, nos educamos e aprendemos a saber com a experiência.

O saber parcelado tem implicações na organização da escola no mundo capitalista, pois está em função da produção e não do trabalho. Aqui interessa convencer os sujeitos de sua função específica no sistema de produção, já que o trabalho não lhes pertence.

Essa perspectiva fica, a meu ver, clara, no ideário neoliberal, quando Marochi afirma que o aluno precisa transformar “os fragmentos num todo útil para o cotidiano do estudante”. E mais adiante continua:

alunos confiantes e animados para começar o ano letivo no ensino regular com novas perspectivas. Esse é o perfil dos estudantes egressos do primeiro ano do projeto Correção de Fluxo, oferecido por escolas da rede estadual, em 378 municípios paranaense em 1997. São cerca de 95 mil alunos – de um total de 110mil inscritos encarando a educação com outros olhos. **Agora** (grifo nosso) a escola deixou de ser sinônimo de punição e exclusão passando a significar oportunidade de uma vida melhor. A aprovação dos alunos – concluintes foi de 100% em aproximadamente oito mil casos, as expectativas foram superadas (Educação, nº 21: 4)

Ora, segundo Chauí (1980: 27), “a ideologia contemporânea está montada sobre o mito da racionalidade do real entendida como razão inscrita nas próprias coisas e exprimindo-se através de idéias de organização e de planejamento”. Para Morin, “a falsa racionalidade que presume ser a única atrofia a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo, isto é, a racionalização abstrata e unidimensional empobrece ao enriquecer, destrói



ao criar”. A Secretaria oferece apoio técnico para a organização das turmas, com 30 alunos, capacita professores por municípios e fornece o material de apoio a 100% dos alunos matriculados. ”A meta é combater este ano (1998) a distorção idade-série porque, sabemos, ela é responsável pela evasão e múltipla reprovação no sistema de ensino”, diz Marochi. Ela atribui o sucesso do projeto à **metodologia que proporciona uma ampla visão de cidadania aos alunos** (Educação, nº 21:4) (grifo meu).

Podemos caracterizar a atual metodologia de trabalho utilizada na CORREÇÃO DE FLUXO, nas escolas, numa verdadeira didática do “atalho”, conforme explica Vasconcellos:

Para o aluno, de início, o “atalho” parece ótimo, pois também economiza tempo e “fosfato”. Mais tarde é que percebe o engodo, pois voltando a olhar o que foi dado, não compreende como se deu a construção daquele conhecimento, que passos foram dados para chegar àquela conclusão (1993: 25).

Assim, a escola (executora das políticas emanadas das instâncias superiores) se descompatibiliza das responsabilidades e consegue superar obstáculos como da repetência e, aparentemente, evita a marginalização. No entanto, esses alunos promovidos irresponsavelmente hoje, talvez sejam os marginalizados e aliçados do processo produtivo por falta de instrução e qualificação ou que não possam ser requalificáveis, amanhã, conforme apontam as estatísticas. As oportunidades de trabalho serão daqueles que são capazes de superar limites e não dos que ficam com 50% dos conteúdos selecionados dentro do mínimo do mínimo, portanto, os com pouca instrução e/ou os de baixa qualificação.

Devido à iniquidade na oferta de oportunidades sociais, inclusive e principalmente, na escola, associada à elevada concentração de renda e patrimônio, há limitação para o exercício da participação, fazendo surgir vários tipos de cidadania. Além



de existir, nas cidades, e mais ainda na zona rural enorme contingente de pessoas com escassa vivência dos direitos políticos básicos, as instituições canalizadoras da participação articulam-se com lentidão para conduzir a novas possibilidades no jogo político pluralista. Assim a educação se dá de forma diferenciada a partir da origem de classe. A situação de uma vida não elaborada dos proletários, acrescida do desvirtuamento ideológico, conduz a comportamentos alienados e acriticos.

Por vivermos um momento histórico voltado para o imediato e o econômico (e de grandes sobressaltos econômicos), os pais têm uma certa pressa em que os filhos obtenham um certificado de conclusão de modo que possam colaborar mais cedo na sobrevivência econômica da família.

Nesse contexto é bastante difícil uma conscientização, pois segundo Sobriño:

as instituições escolares constituem o aparelho ideológico por excelência. Através deles, a classe dirigente é capaz de obter o consenso e o consentimento de certos setores das classes dominadas (pequena burguesia, uma parte do proletariado urbano). Ao mesmo tempo, sobre outros setores (em particular, as classes camponesas, excluídos geralmente do sistema educacional), a classe dirigente exerce dominação e exploração sem subterfúgios. O aparelho escolar transmite uma representação determinada da sociedade e da história que provoca, em grande parte, adesão dos grupos beneficiados pelo sistema escolar; ao mesmo tempo assegura que essa transmissão se realize no sentido dos interesses estratégicos da classe ou grupo dominante. Então, além de ser um aparelho ideológico escolar passa a ser um aparelho do Estado. Em virtude dessa dupla natureza, o aparelho escolar cumpre simultaneamente as funções de coerção e de consenso. A classe dominante-dirigente assegura-se, mediante a organização e o controle de todos os estamentos do sistema de educação, de que a evolução cultural e ideológica da sociedade civil se faça no sentido dos seus interesses estratégicos de classe (p.38-39).

Na continuidade, diz Sobriño:

por outro lado, a atração exercida por certas ideologias que aparecem como universais e legítimas permite obter o consentimento ativo e durável das classes e das forças sociais aliadas e/ou auxiliares (1986, p.39).

Desta forma, o discurso persuasivo da Secretaria sobre a CORREÇÃO DE FLUXO diz que a proposta é “integrar o conhecimento, relacionando tudo o que o aluno vê



em sala de aula no seu dia-a-dia. A avaliação é contínua, e respeita os progressos individuais do estudante, descartando a nota isolada de provas”. A professora Zélia Marochi lembra que, no início, “houve resistência de professores em aderir ao projeto, por descrédito ou até por um certo comodismo. Ao final do primeiro ano, as manifestações mostram que quem aceitou o desafio cresceu profissional e pessoalmente (Educação, nº 21:5).

As resistências são, progressivamente, quebradas e o *entusiasmo* não contagia somente alunos e pais, mas até mesmo os professores que, aparentemente possuem um certo senso crítico, passam a elogiar o projeto como sendo a redenção da Educação. Fossem as instituições escolares e a própria sociedade dotadas de opiniões críticas, teríamos manifestações contra essas práticas que se realizam numa linha vertical, na relação entre instâncias superiores (secretarias) e os executores de programas e projetos (as escolas). É possível que haja muitos descontentes, mas, como de hábito, falta-nos o ímpeto, a determinação, a capacidade de reação das sociedades que alcançaram a maturidade política, ciosas de seus direitos respeitados.

Nada, porém, é trazido à luz para reflexões sobre esse processo, de modo a possibilitar a discussão dos componentes do ato educativo, tais como: concepções, valores e pressões que influem sobre os sujeitos envolvidos nesse ato; apenas valorizam-se os seus resultados e instrumentos. Quem são esses sujeitos, como são formados, quais são suas expectativas quanto à escola básica? Como entendem o papel dessa escola e seu próprio papel nela? Como os alunos ou os professores percebem (ou não percebem) suas possibilidades de ação diante do processo educativo? A quem ou a que recorrem em casos de dúvidas práticas ou teóricas? Como reagem a pressões de dentro e de fora do sistema escolar?



Segundo Cunha:

toda política educacional tem, implícita ou explicitamente uma política de educação dos educadores. É por isso que, se se quer ver os professores refletirem criticamente sobre sua prática – seus alcances e seus limites – faz necessário indagar, antes de tudo, de como se concebe sua própria gênese: quem educa os educadores (1978:41).

Para Vasconcellos, (1993;34), na perspectiva dialética da educação, o conhecimento em sala de aula não tem sentido em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Conhecimento significativo para o sujeito não é necessariamente aquele que é útil, no sentido pragmatista. A compreensão tem por fim, pois, o usufruir dos seus benefícios, ou o transformar o que for necessário em vista do bem comum. O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isso seja capaz de transformar a realidade: formar novos mestres e não eternos discípulos, formar novos dirigentes (nas palavras de Gramsci). Desta forma, o conhecimento contribui para a conquista dos direitos da cidadania, para a continuidade dos estudos, bem como para a preparação para o trabalho. Enfim deseja-se um conhecimento baseado nos seguintes critérios:

- a) Crítico – que não se conforme com o que está dado na aparência, com aquilo que é dito de imediato; busca do que é relevante e significativo;
- b) Criativo – que possa ser aplicado, transferido para outras situações; que possa fazer avançar o conhecimento; que seja a ferramenta de transformação;
- c) Duradouro – porque significativo e bem aprendido, no momento certo, da forma adequada, de tal forma que em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade.



Nesse sentido, Sobriño nos adverte:

A prática pedagógica requer, muito especialmente, uma determinada condição, para que se produza efetivamente a transformação das relações de classe assinalada e correlativa produção do *habitus*: o trabalho pedagógico transformador deve *durar* suficientemente como para produzir *habitus* durável que se perpetue depois de finalizada a prática; o *habitus* deve transcender a prática, para que a transformação seja efetiva, ou seja, deve ser capaz de localizar os sujeitos nos processos de produção e de distribuição e de fazê-los agir em determinadas práticas sociais (prática econômica, política, teórica, etc.), de acordo com determinadas matrizes ideológicas dominantes. Deste modo, a prática pedagógica pode ser vista não só como transformadora das relações de classe de origem em situações de classe determinadas senão também como um processo constante de reprodução das relações de classe existentes a nível societário (1986: 48).

Portanto, a construção do conhecimento não se dá apenas na dimensão metodológica, mas implica principalmente numa mudança de paradigma pedagógico. O problema pedagógico básico que se coloca é quanto ao que fazer para que o aluno possa se apropriar do saber de uma maneira o mais significativa, concreta, transformadora possível. Durante muito tempo, houve uma preocupação muito grande em “**como ensinar?**”. Atualmente, se percebe que para enfrentar essa questão, a ênfase tem que ser deslocada, ou seja, deve-se buscar um outro eixo de definição: “**como o aluno aprende?**” (Vasconcellos, 1993:35) e **para que aprende?**

Pelo discurso ideológico, com o propósito de contagiar os elementos envolvidos no ato educativo, a Secretaria enfatiza: “O projeto CORREÇÃO DE FLUXO está valorizando o aluno, o professor e dando uma nova perspectiva à escola” (Educação nº 21, p. 4). Por outro lado, perguntamos: Que valorização? Que perspectiva? Conforme diz Chauí (1980, p.27): “Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação?” Os atores estão excluídos do processo, tornam-se meros executores de planos, projetos e planos emanados das instâncias superiores.

Vásquez, citado por Vaconcellos, afirma:



A teoria em si ... não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (1993: 100).

Desta forma não se pode tratar na escola de *qualquer conteúdo, ou travestir as metodologias*, o que significa que o ensino deve estar voltado para a apropriação crítica da realidade, de modo a desenvolver uma consciência que se solidarize e se dirija obrigatoriamente contra as relações e iniciativas que objetivem a integração das gerações futuras ao sistema de dominação vigente.

É necessário não confundir, e eliminar aparente contradição entre os princípios da liberdade e de obrigatoriedade do ensino, posto que a educação é obrigatória para o Estado como serviço público que deve ser garantido em quantidade e qualidade necessárias para atendimento universal da população em condições de igualdade de conteúdo e aproveitamento para todos. O princípio da obrigatoriedade existe como regra para proteger a infância e a adolescência contra as omissões familiares e estatais. Porém, pela regra geral da obrigatoriedade do ensino fundamental, há ampla liberdade de escolha e de procedimentos pedagógicos

Cabe também destacar que a educação pressupõe necessariamente a diversidade de pensamento e de concepções posto que é baseada em interpretações da realidade e dos acontecimentos e fenômenos do mundo físico, político e cultural. Assim é imprescindível que se ancore no princípio do pluralismo de idéias e de concepções filosóficas, porque não se pode esquecer que no preâmbulo da Constituição já consta a finalidade de construção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos na República brasileira, sendo a educação um veículo para se alcançar tal objetivo.



Educação Ministar o ensino com base no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas é abertura didática que terá a escola de discutir amplamente com todos os envolvidos e comunidade e, depois de optar pelo melhor método de ensino, colocá-lo em confronto com os demais. Desse modo, ao invés de impor uma idéia, tese ou concepção, recomenda o legislador constituinte o debate preliminar até que se selecione a melhor informação e ao mesmo tempo o método ideal de ensino para cada escola.

Relação da lei Esse princípio da lei de diretrizes e bases vem repetido no art. 206, inc. III, primeira parte da Constituição Federal.

Os pais ou responsáveis devem ter conhecimento do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais, nos termos do art. 53, parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente.

ênfase para No entanto, poderíamos reiterar que o Estado, através, hoje, de Projetos tipo CORREÇÃO DE FLUXO, concentra nos setores ditos *especializados* a tarefa de planejar e organizar todo o processo de ensino das escolas, alijando os sujeitos principais: os profissionais da educação e a comunidade dessa discussão, tornando-os meros executores de instruções emanadas dos escalões superiores.

Através de um discurso ideológico e persuasivo faz-se a comunidade escolar e a população acreditarem que realmente está interessado na formação de alunos instruídos, qualificados, críticos, enfim, cidadãos.

participação A sociedade, porém, está sendo ludibriada e o engodo a que a escola está sendo submetida reflete-se na situação circunstancial em que os profissionais da educação se encontram. Segundo pesquisa divulgada pela CNTE (Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, o Paraná é um dos Estados brasileiros em que a chamada *Síndrome de burn-out* atinge expressiva parcela de professores e trabalhadores do Setor da



Educação. Esta síndrome, sistematizada por ingleses na década de 70, apresenta três características básicas: despersonalização, exaustão emocional e falta de realização pessoal no trabalho (O Estado, 11/02/99:12).

Na verdade, todo o comprometimento com a síndrome é devido às relações sociais de trabalho em que os professores lidam com os funcionários e vice-versa, assim como ambos lidam com os alunos e pais. Além dessas, com certeza a principal seja a relação de classe com as autoridades do Governo, que tem provocado muita insegurança e desconfiança.

A pressão e a cobrança por resultados estatísticos atingem sobretudo o idealismo e a utopia que, geralmente fazem parte das categorias de trabalhadores do setor educacional. Quando o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, qualquer esforço parece inútil porque nada mais é motivo de interesse. Então, numa atitude alienante, apenas executam-se os projetos para satisfazer as chefias (diretores, chefes de núcleos, secretarias), eximindo-se de buscar caminhos da inovação no sentido específico de despertar a consciência, a reflexão, a crítica; buscando somente atender a seus papéis e suas funções dentro dessa relação de produção já estabelecida.

Entendo, aqui, que o programa CORREÇÃO DE FLUXO viola o princípio da gestão democrática do ensino público que vem previsto no art. 206, inc. VI, da Constituição Federal. A disciplina concreta da forma de implementação da gestão participativa está dividida entre a educação básica e a superior.

Segundo o art. 14 da Lei 9394/96, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme o seguinte princípio: I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.



Desta forma, qual é, então, o foco de atenção do professor e do aluno: o programa ou prática social? O trabalho principal do professor, segundo Vasconcellos (1993:37) não é fazer os alunos se debruçarem sobre os livros didáticos, mas sim debruçarem-se sobre a realidade, tentando entendê-la. A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, não é dar determinado rol de conteúdos: antes de mais nada, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos. Para ajudar o aluno a entender a realidade, a se posicionar, o professor lança mão da cultura acumulada pela humanidade, diante dos desafios da realidade, coloca o aluno em contato com esse saber. Esse é um aspecto fundamental da concepção dialética de educação, qual seja, a não “automatização da pedagogia em relação à sociedade”.

Diante das exigências cada vez maiores de instrução e da qualificação do trabalhador para se inserir no mercado de trabalho, como se fez em todos os momentos de crise e de realinhamento do capital, conforme vimos no Capítulo 1, pergunta-se: o aluno que teve dificuldade em alguns conteúdos ou disciplinas e que ficou retido, realmente, será o beneficiário de programas que aceleram a sua certificação e saída do ensino fundamental ou será aquele trabalhador que se tornará dificilmente requalificável, conforme análises e críticas apontadas por especialistas em mercado de trabalho?.

Segundo consultores e especialistas em mercado de trabalho, o emprego formal está acabando no mundo.

Temos presenciado cotidianamente, nos meios de comunicação, e por que não ao nosso redor, levadas de trabalhadores sendo dispensados dos empregos, engrossando as estatísticas da informalidade e, mais estarrecedor ainda, com grandes



dificuldades de arranjar novas colocações que lhes garanta um mínimo de sobrevivência decente

Diante desse quadro, pode-se dizer que a situação do trabalhador brasileiro é desesperadora. Dados do IBGE mostram que 67% das pessoas que trabalham no Brasil têm apenas a quarta série do primeiro grau. Ou seja, podem ser classificados como semi-analfabetos e representam um contingente de trabalhadores que dificilmente podem ser requalificados para o mercado. (O Estado do Paraná, 15/01/99:18)

A baixa qualificação, ou seja, a inaptidão para continuar no mercado formal de trabalho pode facilmente ser comprovada nos relatórios das agências de emprego em todo país.

Fontes do mesmo jornal revelam que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) afirmou, por exemplo, que em São Paulo, o Estado mais rico e industrializado da Federação, existem quarenta mil postos de trabalho, mas que nenhum dos 1,6 milhões de desempregados atende aos requisitos exigidos. Muitos desempregados caem na marginalidade, aumentando as taxas de criminalidade, seqüestros e assaltos enchendo os noticiários diariamente. Para Ari Batista da Silva, gerente da Agência do Sempre (Sistema Público de Emprego) de Curitiba, *o desempregado que cai na marginalidade é aquele que não tem qualificação. Os primeiros a serem cortados são os que têm menor grau de instrução. Mas o normal é a pessoa lutar por outra vaga no mercado. É uma questão de educação e de princípios*, ressalta.

A dicotomia entre teoria e prática, que tem caracterizado nossas escolas, não possibilita uma competência polivalente ao aluno de modo a que ele consiga inserir-se nas novas formas de trabalho — é o exorcismo que se faz da educação neste momento de mais uma crise do capital. O que a escola precisa, e com urgência, é um ensino vinculado à



vida cotidiana, de forma a possibilitar ao aluno a compreensão das relações que permeiam o mundo do trabalho. É necessário também buscar a competência do professor em lidar com os novos tempos — um professor que esteja inserido no mundo do trabalho, do cotidiano que viceja fora das paredes da sala de aula.

Mais fundamental ainda é a necessidade de os dirigentes educacionais se conscientizarem de que é mister buscar a qualidade da educação não através de paliativos como CORREÇÃO DE FLUXO, tentando resolver a falta de instrução básica e/ou qualificação dos alunos trabalhadores. E, na escola regular, porém, continuar-se a praticar um ensino fragmentado, dicotômico entre teoria e prática, descomprometido com a mobilidade ocupacional, tornando o trabalhador vulnerável aos impactos provocados pelas mudanças do mercado de trabalho, como as que se tem presenciado nos últimos anos. ”A taxa de desemprego no Brasil, que era de 4,4% em janeiro de 1995, fechou janeiro deste ano em 7,6%. Paradoxalmente, recrutadores têm de suar a camisa para fechar processos relativamente simples. É comum, por exemplo, que bancos e multinacionais não consigam preencher todas as suas vagas de trainees” (Revista Exame, 5 de abril de 2000:18).

Proclama-se por um ensino cuja metodologia evite os compartimentos estanques de uma mesma disciplina, segundo afirma Ruy Berger Filho, Secretário de Ensino Médio e Tecnológico do MEC, “a escola não pode mais ser uma enciclopédia, com cada matéria em uma caixinha separada, e mais adiante diz, o ensino médio tem de ajudar o aluno a entrar na vida adulta amparado por habilidades e conhecimentos” (IstoÉ, 13/01/99: 40).

Aí perguntamos, como fazer? Se por um lado há otimismo, principalmente pelos setores governamentais, por outro lado, há ceticismo, como afirma Zaia Brandão, do Departamento de Educação da PUC/Rio: “Muito poucas escolas saberão fazer de imediato



um currículo flexível. Afinal, qualidade não se improvisa e não se muda cabeça de professor num passe de mágica”(IstoÉ:41).

Mais problemático ainda é quando a burocracia estatal, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há um discurso do poder, segundo Marilena Chauí(1980, p.27) que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo, metodologia, excluindo do discurso educacional justamente aqueles que poderiam falar da educação, enquanto experiência: os professores e os estudantes.

Ademais disso, vale ressaltar que princípios decorrentes da gestão democrática do ensino podem ser reconhecidos em normas gerais como a função de preparo para a cidadania expressa no art. 2º, que pressupõe a integração e reconhecimento dos processos de participação democrática. Não bastasse, os princípios gerais estabelecidos desde o preâmbulo e no Título I da Constituição Federal têm força suficiente para inferir a extensão do princípio da gestão democrática ao ensino.

O regime democrático é uma garantia geral da realização dos direitos humanos fundamentais, porque é na democracia que a liberdade encontra campo de expansão. É nela que o homem dispõe da mais ampla possibilidade de felicidade pessoal. Quanto mais o processo de democratização avança, mais o homem vai-se libertando dos obstáculos que o constroem, mais liberdade conquista.

Considera-se, nesse prisma, aquela que constitui, por assim dizer, a liberdade matriz, a liberdade base, que é a liberdade de ação em geral, a liberdade geral de atuar, que decorre do art, 5º, II, da Constituição, segundo o qual ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. É o modo de dizer diferente daquele de Montesquieu. Segundo este, citado por Lopes, “a liberdade consistiria no direito de fazer



tudo o que as leis permitissem”. O texto constitucional considerado, ao contrário, prevê a liberdade de fazer, a liberdade de atuar ou a liberdade de agir, como princípio. É importante ressaltar que o princípio é o de que todos têm a liberdade de fazer e de não fazer o que bem entender, exceto quando a lei determine o contrário. A extensão dessa liberdade fica ainda, na dependência do que se entende por lei. Se a lei for considerada como qualquer norma elaborada pelo Poder Público, independentemente da origem desse poder, nesse sentido o princípio constitucional teria pouco valor (1999:49)

Liberdade tem um caráter histórico, porque “depende do poder do homem sobre a natureza, a sociedade, e sobre si mesmo em cada momento histórico”, segundo Harold Laski, citado por José A. Silva (2000:235). A história mostra que liberdade vai-se ampliando à medida que a humanidade evolui. Por isso, liberdade é conquista constante. Para Teixeira “democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis”.(1997:57)

Muitas teorias definem a liberdade como resistência à opressão ou à coação da autoridade ou do poder. Essa concepção de liberdade expressa-se no sentido negativo, porque se opõe, nega a autoridade. Outras teorias, porém, procuram dar-lhe sentido positivo: é livre quem participa da autoridade ou do poder. Ambas têm o defeito de expressar a liberdade em função da autoridade, porque opõem-se a autoritarismo, à deformação da autoridade e não à autoridade legítima, segundo Lopes (1999: 47). A autoridade legítima deve provir do exercício da liberdade, mediante o consentimento bilateral. Nesse sentido, autoridade e liberdade são situações que se complementam. O que parece não ser a relação da Secretaria de Educação com os profissionais da educação do Paraná.



É imprescindível que, para a concretização da democracia, remodelemos os serviços fundamentais, como educação, conforme diz Teixeira, “de modo que se lhe assegurem liberdade e independência contra intervenções insólitas, de ordem política ou de ordem ideológica, devemos procurar dar à educação uma direção que coloque a salvo das invertidas da politicagem e, conjuntamente, lhe resguarde a independência para se desenvolver dentro das próprias forças sociais que deve representar”(1997:56-7)

CAPÍTULO 4

ALTERNATIVAS SIMPLISTAS DE RESOLVER A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL PARANAENSE



ALTERNATIVAS SIMPLISTAS DE RESOLVER A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL PARANAENSE

4. 1 Discurso do confronto

Conforme análise feita, no Capítulo anterior, a retórica de contato entre o Governo do Estado e o setor de pessoal, especialmente os professores e funcionários, os trabalhadores da Educação, atingidos pela criação da entidade estadual denominada em ato normativo criador de Serviço Social Autônomo — O PARANAEDUCAÇÃO, bem como do Programa denominado CORREÇÃO DE FLUXO, mostra a essência conservadora desses programas implantados no Paraná, pela gestão Lerner

Nessa inter-relação dos dois programas, percebe-se claramente os elos que os unem, tornando-os coerentes com o ideário, sob perspectiva neoliberal, cujas implicações ideológicas e políticas manifestam-se, principalmente no discurso:

- a) A produção material do que, dito ou silenciado, toma o nome de ideologia;
- b) A intervenção crítica, através de um modo de observar, no que é proposto, ou seja, o confronto entre o discurso e a prática no setor educacional paranaense.

Pela Análise do Discurso, recorrendo a Orlandi, visa-se não trabalhar com a linguagem desses entes — o PARANAEDUCAÇÃO e a CORREÇÃO DE FLUXO — enquanto *dados*, mas como fatos. Ela tem sua origem ligada ao político ou, como diz Courtine citado por Orlandi (1990:25) procura “compreender as formas textuais de representação do político”

Diz também que ela (a linguagem) acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela sobrevivência com a materialidade da linguagem, materialidade esta ao mesmo tempo lingüística e histórica.



Assim, a AD serve como um “instrumento” que, ao ser usado, transforma tanto o ponto de partida — os conceitos e os pressupostos teóricos — quanto o de chegada — as consequências analíticas —. Não é um instrumento “neutro”, e não o é pelo reconhecimento da espessura semântica da própria linguagem. A historicidade é a historicidade do texto, ou seja, sua discursividade, sua determinação histórica que não é mero reflexo do fora mas se constitui já na própria tessitura da materialidade lingüística. Trata-se, por sua vez, de pensar a materialidade lingüística, a materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição. (Orlandi, 1990:29)

A AD inclui o sujeito, ao mesmo tempo em que o des-centra, isto é, não o considera fonte e responsável do sentido que produz, embora o considere parte desse processo de produção. Ou como diz P. Henry (1985):

“não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e consequências. É isto que constitui, para nós, a história: esse fazer sentido, mesmo que se possa divergir desse sentido em cada caso” (apud Orlandi, 1990: 29)

Desta forma, essa concepção histórica inerente à AD ultrapassa em muito a cronologia (diacronia) e a de uso (pragmática). E a linguagem é sentido e a história faz sentido. O ponto nodal é a semântica (Pêcheux, 1975) que, se, como diz P. Henry, citado por Orlandi, é uma questão aberta, pois é uma questão filosófica; é também uma questão que coloca o analista da linguagem no domínio da ética e da política.

Assim, podemos dizer que, nesses dois Programas analisados, há sérios confrontos entre o que é dito pelos órgãos oficiais do Governo, a Secretaria de Estado da Educação, com referência às mudanças propostas na relação empregatícia dos trabalhadores de educação e a sua pragmática com o PARANAEDUCAÇÃO, bem como as



simplificações infligidas ao problema da defasagem idade/série, conseqüentemente da reprovação, com a CORREÇÃO DE FLUXO.

No primeiro caso, se, de um lado, o governo propõe resolver de modo satisfatório e ágil as contratações: “a vantagem é agilidade na contratação de pessoal celestista, simplificando determinadas formalidade” (Jornal Educação, setembro, 1999:4), por outro lado, contraditoriamente, há uma precarização da relação empregatícia e um atentado aos direitos dos trabalhadores em educação, ou seja, conforme Ranjard (1984), citado por Nóvoa, resumindo o conteúdo do seu interessante ensaio, “os professores perseguidos”, afirma que os docentes, quando se fala do seu trabalho, se sentem agredidos e vivem, coletivamente, sob o império de um autêntico sentimento de perseguição, ou seja, os professores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que lhe impõe modificações profundas na sua profissão (1995:104).

Assim, sucede que, em tempos de reformas, como os atuais, agudiza-se a problemática relativa à descentralização administrativa e aos limites para tanto. Em outras palavras: até onde o Estado pode caminhar, na seara privada, sem ferir o que a própria Constituição concedeu?

O art. 67, da Lei 9394/96, preconiza: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho



Os porta-vozes das políticas paranaenses, no entanto, num discurso persuasivo tentam desmentir o óbvio:

O PARANAEDUCAÇÃO não é uma forma de privatização. O PARANAEDUCAÇÃO é um braço operacional da Secretaria de estado da Educação, criado para agilizar e desburocratizar a contratação de novos profissionais para a rede estadual, via regime CLT ... Sempre pelo regime CLT, após aprovação dos candidatos em processo seletivo, com a função de suprir uma necessidade pontual, ou seja, substituir as vagas que ficam em aberto por causa de aposentadoria, morte ou demissão, transferência, etc (Educação, setembro, 1999: 4).

Como se pode perceber, a contratação, administração e a dispensa de recursos humanos para todas as atividades dessa entidade — corpo docente, técnico-administrativo — são executadas sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho — CLT — ou por terceiros, pessoas físicas ou jurídicas, de acordo com a previsão com contrato de gestão, de conformidade com o artigo 18, da Lei 11.970/97.

Mais, o parágrafo 3º do artigo 19 diz que “os funcionários públicos estaduais, sob o regime único, poderão optar pelo novo regime de alterações de trabalho do PARANAEDUCAÇÃO”.

Ora, inicialmente propõem-se vantagens nessa nova relação, inclusive desqualificando o regime anterior: “...agilidade na contratação (...) simplificando determinadas formalidades...”.

Na CORREÇÃO DE FLUXO, conforme foi abordado no Capítulo 3, aos professores e às escolas apenas foi reservado o papel de meros executores do que fora determinado pela Secretaria de Estado da Educação, inclusive com a recomendação de que não houvesse reprovações.

As pressões sobre a universalização da Educação Básica, a qualquer custo, refletem, conforme mostra Oliveira, em seu livro *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*,



ao mesmo tempo, uma realidade dual, que poderia ser sinteticamente descrita como uma sociedade tecnicamente evoluída, com uma força de trabalho bem qualificada e razoavelmente remunerada, convivendo com outra representada pela miséria, por que não dizê-lo, própria de um submundo. Essa última face seria caracterizada por processos arcaicos de produção, com extensa jornada, condições rudimentares de trabalho, baixa remuneração, apresentando as forças contratuais mais diversas. (2000: 318)

Nesse contexto, conforme a autora comenta, poderia estar-se produzindo formas ambivalentes de educação, caracterizadas principalmente pela diferenciação de acesso às condições materiais básicas ao bom desempenho. Pois, sem as condições mais elementares de infra-estrutura necessárias ao desenvolvimento do ensino, não se pode falar em resultados de avaliação que reflitam a média de conhecimentos aferidos por um mesmo sistema. Muito menos ainda, considerar a todos uma educação que apresenta alto grau de diferenciação qualitativa.

Sem voltar à questão do resgate da vasta discussão sobre o analfabetismo funcional, Oliveira considera importante questionar a possibilidade de permanência de políticas dessa natureza convivendo com orientações que apontam em outra direção.

Assim, pode-se perceber claramente que as pessoas diretamente atingidas por esses programas não falam. O pessoal da educação não fala, é falado. O discurso determina o lugar de quem deve falar os trabalhadores da educação, ou seja, o governo não lhes dá voz, sejam tanto professores, quanto funcionários — seu papel é de total subordinação e acatamento ao que vem determinado.

Em muitos períodos, a tensão explode em conflitos e confrontos; em outros, estabelece-se um estado de alienação e submissão, definindo-se “o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada a partir de uma certa posição de sujeito.”(Fuchs, Pêcheux, apud Orlandi, 1990: 51)



Paradoxamente, o governo propõe um planejamento *participativo* e ainda justifica, dizendo “porque é impossível conhecer sentimentos, angústias, propósitos e anseios de um grupo composto de quase sessenta mil pessoas, sem que se tenha a firme e paciente disposição de ouvi-las” (PLADEPE, outubro 1998 –SEED/PR)

E diz mais:

um plano **sistêmico** (grifo nosso) de Desenvolvimento de Pessoal da Educação, portanto, é a tentativa persistente de organizar o planejamento e a ação do Estado no sentido de que se disponha de um quadro de verdadeiros educadores em todos os lugares e em todos os tempos. Usando outras palavras para o mesmo conceito, diríamos que o objetivo é ter-se educadores sempre na plenitude de **satisfação pessoal** (grifo nosso), com dedicação competente (PLADEPE, outubro, 1998 – SEED/PR).

Porém, a plenitude de satisfação pessoal, proposta pelo Governo está longe da realidade com que se debate a categoria dos professores: a rejeição quase unânime ao PLADEPE¹⁰, somada ao endosso da categoria ao PCCS¹¹ e à APP- Sindicato como interlocutora na negociação do plano de carreira com o Governo incomodou a SEED e o Palácio Iguaçu. A reação foi cortar o desconto da mensalidade da APP- Sindicato em folha de pagamento (O Estado do Paraná, 18.11.1998:15).

Instaura-se um processo de domesticação pelo qual ele deixa de funcionar, com sua identidade, na constituição do coletivo: “as demissões são possíveis como em qualquer empresa e mesmo no Estado a partir da reforma administrativa — o que conta é o desempenho do contrato e a necessidade de seus serviços. Quem avalia essas questões é o Conselho Escolar de cada escola, formado por representantes da comunidade e presidido pelo diretor eleito pelos próprios professores, alunos e pais” (Pessoal da Educação nº 2, maio de 1999:3)

¹⁰ PLADEPE – Plano de Desenvolvimento de Pessoal (Proposta do Governo)

¹¹ PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários (Plano apresentado pela APP –Sindicato do PR)



Sabemos, também, como são constituídos, na maioria das vezes, os Conselhos Escolares. Assim o professor, o funcionário ficam sujeitos ao “humor” do diretor e do Conselho, numa relação de permanente conflito ou de submissão para “agradar” as chefias.

Pode-se perceber, claramente, pelo texto do PARANAEDUCAÇÃO e pela prática da CORREÇÃO DE FLUXO que a estratégia orienta-se em duas direções:

- a) para o exterior, enquanto justificativa para o enxugamento da máquina administrativa, de modo a explicitar a sua posição em relação aos índices orçamentários destinados à educação diante da posição dos órgãos internacionais fomentadores de programas e projetos;
- b) internamente, para se colocar como um meio eficaz e pouco dispendioso, de administrar em função de resultados produtivos.

Para ilustrar o caso (a), tomamos o parágrafo primeiro do artigo 15 do texto do PARANAEDUCAÇÃO:.

Contrato de Gestão, para efeito desta lei, é o instrumento técnico-jurídico, formal, de direito civil, celebrado entre o Estado do Paraná, por seu Governador, com a **interviniência das Secretarias de Estado da Fazenda, da Educação e do Planejamento e Coordenação-Geral**, e o Paraneducação, por intermédio do seu Superintendente, com a finalidade de assegurar a sua plena **autonomia** técnica, administrativa e **financeira**, com a observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade e **economicidade** ... (grifos meus).

Para comprovar a afirmação (b), observe-se uma sequência de texto explicativo sobre o PARANAEDUCAÇÃO:

O PARANAEDUCAÇÃO vai beneficiar os professores e funcionários porque acaba com a instabilidade dos contratos temporários que causam tanta angústia e ansiedade. Os novos contratos serão por tempo indeterminado com base em seleção competitiva pública com exames de provas e títulos, cujos princípios são qualidade do serviço, impessoalidade, legalidade, publicidade e moralidade (Pessoal da Educ., nº2, maio de 1999: 01).



E, para comprovar o argumento financeiro, atente-se para artigo 16 do texto do PARANAEDUCAÇÃO, quando a prestação de contas se dará apenas à Assembléia Legislativa:

As contas do PARANAEDUCAÇÃO deverão ser aprovadas pela Assembléia Legislativa.

§ 1º O PARANAEDUCAÇÃO encaminhará, à Secretaria de Estado da Educação – SEED, que enviará à Assembléia Legislativa do Estado, até 31 de março de cada ano, relatório circunstanciado sobre a execução de seus planos, programas, projetos, atividades, produtos e serviços expressos em Planos de Ação Estratégica, nos Planos Anuais e Plurianuais e nos correspondentes Orçamentos, com prestação de contas dos recursos neles aplicados, a avaliação do andamento do Contrato de Gestão e as análises de desempenhos gerenciais cabíveis

A intenção do governo, cujo discurso que se pode definir pela modalidade neoliberal — através da Comissão das Secretarias envolvidas (de Estado da Educação, da Fazenda e do Planejamento) — já que estas terão a representação nata no Conselho de Administração do PARANAEDUCAÇÃO, visa à integralização das políticas emanadas dos órgãos internacionais de fomento.

Em ambas as direções — para o exterior e para as relações internas — esse discurso produz um apagamento, na medida em que não se fala com o professor, com o funcionário. Fala para o trabalhador em educação. Não o reconhece como o seu interlocutor.

Nesse sentido, é interessante atentar para as reclamações advindas de alguns setores de funcionários e professores, por exemplo sobre a forma de contratação instituída pelo Estado, no final de 98 e início de 99:

Mal começou a caminhar, o PARANAEDUCAÇÃO já deixou má impressão nos seus primeiros passos, suspeitas também levantadas na época do seu nascimento, no final de 1997. O concurso feito pela empresa em 20 de dezembro do ano passado para as escolas estaduais está produzindo uma série de reclamações sobre sua transparência. Diariamente são realizadas queixas na sede da APP-Sindicato (Associação dos Professores do Paraná) e nos Núcleos Sindicais. Entre as quais sobre critérios ambíguos de seleção, prova sem cartão-resposta, recusa de fornecimento dos gabaritos e correções manuais das provas por funcionários”. (Página da Educação, Jornal O Estado, 27/01/99:15).



A submissão das relações empregatícias dos profissionais da educação a entidades como PARANAEDUCAÇÃO nada mais é do que a adequação às peculiaridades econômicas, principalmente em momentos de crise do capital, conforme pôde-se verificar nos Capítulos 1 e 2, desta Dissertação, preconizadas pelos órgãos internacionais de financiamento. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná esconde e não enfrenta as graves distorções do sistema estadual de educação. Entidade como o PARANAEDUCAÇÃO é uma saída hipócrita de um Estado cínico. E o toque final da hipocrisia vem na disposição final do parágrafo primeiro do artigo 15: "...com a observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade e economicidade".

No Estado do Paraná, sobretudo nestas duas últimas gestões, iniciadas em 1994, promove-se o mais irresponsável e atentatório desmonte da rede pública de ensino pela imposição forçada de um projeto pessoal e desarticulado da Secretaria de Estado Educação que arrasta ao caos a já fragilizada estrutura educacional paranaense.

Promove-se uma tentativa de reorganização do ensino através de Programas, tipo CORREÇÃO DE FLUXO, realizado irresponsavelmente, certificando milhares de jovens sem as mínimas condições de qualificação, engrossando os números dos analfabetos funcionais. Baniram-se muitos alunos da escola, diminuindo-se muitas turmas, porém isto não refletiu na diminuição, por exemplo do número de alunos em sala de aula. A organização, em termos de escola e sala de aula, permanece a mesma, ou seja, muitos alunos em cada turma, não possibilitando ao professor um melhor atendimento personalizado e individualizado ao aluno.



Para Oliveira (2000: 319): a compreensão de que “os analfabetos funcionais não interessam ao sistema econômico no seu atual estágio de desenvolvimento pode estar ignorando a existência de realidades desiguais entre processos de trabalho e unidades produtivas e, mais ainda, entre emprego formal e ocupação informal”.

Tudo isso feito em nome da chamada reorganização estrutural, quando, na verdade, a premissa organizacional pretendida nada mais é do que a adequação das políticas educacionais paranaenses às políticas impostas pelos organismos internacionais de fomento, num momento de crise e reordenamento do capitalismo.

Segundo Sennett, em relação a esses tipos de reordenamentos, é uma questão de caráter que sofre um desafio radical no capitalismo moderno:

O sistema irradia indiferença. Faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo, onde há pouca relação entre risco e recompensa. Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para ser necessário. E também na reengenharia das instituições, em que as pessoas são tratadas como descartáveis. Essas práticas óbvia e brutalmente reduzem o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos outros. (1999: 174)

Os programas do Governo do Estado do Paraná, PARANAEDUCAÇÃO e CORREÇÃO DE FLUXO, estão eivados da ideologia neoliberal, cuja política, no setor educacional, é imposta pelos organismos internacionais.

O objetivo dessas políticas é reduzir os gastos públicos, adequando a máquina administrativa ao ideário do Estado mínimo e levando o governo a se eximir progressivamente da responsabilidade pela organização e custeio do ensino público oficial, gratuito e de qualidade a que está obrigado por imposição constitucional.

Trazemos ao debate essa preocupação numa tentativa de possibilitar a discussão e a reflexão, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável na implementação de políticas educacionais e de práticas de trabalho



que se diferenciem do ensino simplesmente burocrático que transforma a escola numa instância mediadora entre a base e o Estado, cuja relevância situa-se apenas na organização dos grupos e meios pedagógicos descomprometidos com a real formação da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas insatisfações e incertezas que dominam o setor educacional do Paraná, a maioria assiste confusa e perplexa à frenética movimentação do governo em se adequar aos “autoritarismos de mercado, liberalismos sem liberdade e desenvolvimentos esvaziados de referências humanizantes”, conforme palavras de Dreifuss (1996:338)

Tudo indica que enfrentaremos uma constante desconstrução das estruturas organizacionais das instituições e dos sistemas educacionais.

O debate passa a girar em torno da validade dos rumos dessas mudanças que, segundo os profissionais da representação política e econômica, parecem ser não somente possíveis e desejáveis, mas necessárias e legítimas.

No entanto, no momento em que a gestão é complexa demais, deixar nas mãos desses setores comprometidos, principalmente, com o próprio sucesso ou ao sabor dos operadores de investimentos, preocupados apenas com a produtividade imediata, é, no mínimo, temerária, pois, carece-se de uma visão mais societária e humanizante.

O que os educadores desejam é que, segundo Teixeira, a escola não falhe na sua missão, e que se dê ao alunado alguma coisa além desse “alfabeto-panacéia”, decorado às pressas, mas que lhe prepare simultaneamente “o caráter, a ambição e o hábito de fazer tudo quanto lhe for necessário fazer, dentro das variantes naturais de capacidade”(1997: 83).

Deixar que a agenda da educação, em nome de uma pseudodemocracia, seja somente de responsabilidade do grupo organizado e detentor do poder político, que se submete ao cumprimento do receituário dos organismos internacionais, é impossibilitar um espaço importante de formulação de política interna, que não seja apenas a *perpetuadora* dos costumes, hábitos e idéias da sociedade, mas que seja também, conforme Teixeira, “a *renovadora, consolidadora e retificadora* dos costumes, hábitos e idéias, que se vão



introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização” (1997: 85).

Por tudo isso, é fácil avaliar que Programas como o PARANAEDUCAÇÃO e a CORREÇÃO DE FLUXO não podem ser abraçados por aqueles que desejam a construção de uma nova ordem — democrática e justa —, pois estes nada mais são do que a face perversa da exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALTO RADO, Manoel Cereia de. *Condições e desenvolvimento das atividades*. Campinas: São Paulo: Papano, 1986.

ALPHE, Michael W. *Os Professores e a Carreira: Uma abordagem Sociológica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa. Edura, 1997.

ALZANHA, José Maria Pires. *Condições Individuais e Democratização do Ensino em São Paulo*. R. 1a. Edur. 1991/118-145, 1984.

BOBBIO, Norberto e HONORÉ, Michelangelo. *Sociologia e Estado na Filosofia Política*. Imprensa. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOBBIO, Norberto. *Democracia e Capitalismo - Razões e significados de uma distinção política*. Trad. Aguiar, Marco Aurélio. São Paulo: Unesp, 1982.

CADDEBOM DEVIDA EXTERNA, 1992. *O Interdutor ou o movimento para fabricar mais poder e entre os poderes*. São Paulo: Cooperativa de Produção e Edição do R5 Ltda, 1992.

CARVALHO FILHO, José Sávio. *Exercício Administrativo*. 4ª ed. R5 Editora Lancha Ltda, 1992.

CARVALHO, Marilene. *Condições e Filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Alfa, 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sociologia e Filosofia, n.º 3, jul. 1980.

CORREIA, José Luis. Trad. CORULLON, Mônica. *Proposta de Risco Mundial para a educação socializada em condições de emergência*. In: TOMMASI, João D. et al. (orgs.). *O Risco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. PAJOP- Centro Educacional, 1998.

Desenvolvimento humano e educação: o papel da CEB e das instituições na construção de uma cultura para todos. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1996.

CRUZ, Sebastião C. *Violência e Estado e Economia em tempo de Crise*. Política Industrial e Economia Política em São Paulo. R. 1a. Ed. de Janeiro. Editora Unesp, Campinas, 1997. Ed. da Universidade de Campinas, 1997.

DEBATE, 1. de Antônio. *Quem educa os educadores?* I. São Paulo: do Educador Brasileiro, Campinas, nov/1974.

DALLMAYER NETI, José Antônio. *A Realização da política de Educação e Justiça*. O Estado de São Paulo, 24/1992.

DEMO, Paulo. *Proposta e Concepção de Educação*. - Metodologia Científica em Ciências da Educação. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Alfa, 1993.



ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

APPLE, Michael W. *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação –Universidade de Lisboa: Educa, 1997

AZANHA, José Mario Pires. *Obstáculos Institucionais à Democratização do Ensino em São Paulo*. R. Fa. Educ. 10(1):138-145, 1984.

BOBBIO, Norberto e BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política* 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda – Razões e significados de uma distinção política*. Trad. Nogueira, Marco Aurélio. São Paulo: Unesp 1995.

CADERNO DÍVIDA EXTERNA, nº03. *O liberalismo ou o mecanismo para fabricar mais pobres entre os pobres*. São Paulo: Cooperativa de Produção e Edição do RS Ltda, 1993

CARVALHO FILHO, José Santos. *Direito Administrativo*. 4ª ed. RJ: Editora Lumen Juris, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Ideologia e Educação*. Educação e Sociedade. Campinas, nº 5, jan. 1980.

CORAGGIO, José Luís. Trad. CORULLÓN, Mônica. *Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção*. In: TOMMASI, Livia De. et al (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* 2ª ed. PUC-SP: Cortez Editora 1998.

_____. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996

CRUZ, Sebastião C. Velasco e. *Estado e Economia em tempo de Crise. Política Industrial e Transição Política no Brasil nos anos 80*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. *Quem educa os educadores?* I Seminário de Educação Brasileira, Campinas, nov/1978.

DALLEGRAVE NETO, José Affonso. *A fletibilização que precariza* In *Direito e Justiça*. O Estado do Paraná, 24.10.99.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento – Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. São Paulo: Biblioteca Tempo Universitário, 1994.

_____. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981



DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

EDUCAÇÃO – Jornal da SEED/PR nº 16 de set/97 nº 21 de 21 de fev/98; nº 23 de abril/98; nº 35 de set/99; ed. Especial

EXAME. (revista)- 05.04.00.

FRANCO. M.A.C. e SIMON, M.C. *Trabalho e educação: a reordenação necessária no contexto da revolução de 1930*. RBEP, 66(160) 560-583, 1987.

FOLHA DE SÃO PAULO (Jornal): 26.04.99; 27.04.99; 05.10.99; 18.02.00.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IATAURO, Rafael. *Proposição referente a serviços sociais autônomos do Estado do Paraná* (relato) – Curitiba/PR, 1999.

ISTOÉ, Revista. 13/01/99.

LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Trad. ZIBAS, Dagmar M.L. In: Cadernos de Pesquisa n 99, 1997, p.14-15.

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. *Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – Lei 9.394, de 26.12.1996 – Jurisprudência sobre educação. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1999.

LOSSO, Iros Reichmann. *A Globalização da economia e a flexibilização dos direitos trabalhista*. In Direito e Justiça. O Estado do Paraná, 15.08.99.

MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. São Paulo: UNESP/Marília, 1996.

MAX & ÉDIS – Maximilianus C.A Führer e Édis Milaré – *Manual de Direito Público e Privado*. 11 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. 11ª ed. RT 1985.. In IATAURO, Rafael. *Proposição referente a serviços sociais autônomos do Estado do Paraná*. (Relato)-Curitiba/PR, 1999.

MELLO, Celso Antonio de. *Elementos de direito administrativo*, São Paulo: RT, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação*. In SILVA, Luiz Heron da, e AZEVEDO, Clovis de (orgs.) *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: vozes, 1995.



- MORIN, Edgar. Trad.: Silva, catarina Eleonora F. da e Sawaya, Jeanne. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NAGEL, Lizia Helena *A crise da sociedade e da educação*. In Elementos para qualificação do professor alfabetizador (Anais). MEC/UFPR/Pró-Reitoria de extensão e cultura SEED-PR/DESU, 1992 a
- _____. *Produção da Vida – Produção da Arte*. In Elementos para qualificação do professor alfabetizador (Anais). MEC/UFPR/Pró-Reitoria de extensão e cultura SEED-PR/DESU, 1992 b
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *Desafios proclamados e desafios reais para a educação brasileira*. ABT – Tecnologia e Debates, v. 21-novembro/dezembro, 1992.
- NÓVOA, António. *Notas sobre formação de Professores*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- _____. (org.) *Profissão: Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.
- _____. (coord..) *As organizações escolares em análise*. 2ª Rio de Janeiro: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos Ltda., 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3ªed. São Paulo: Loyola, 1985
- PARANÁ; *Jornal da Educação – Edição Especial*- outubro, 1996.
- PARANÁ (Estado) *Plano de Desenvolvimento de Pessoal*- PLADEPE-SEE/PR, outubro, 1998.
- PARANÁ. *Pessoal da Educação (jornal)* SEED/PR nº 2, maio de 99.
- PRIETO, Maria Sylva Zanella Di. *Direito Administrativo*, 10ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- PLADEPE (jornal) SEED/PR- outubro/98
- O ESTADO DO PARANÁ (jornal)- 18 de novembro/ 1998 ; 15.janeiro/99; 27 de janeiro/ de 99; 11 de fevereiro de 99.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio – no Movimento dos Sentidos*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Terra à vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.



- RECH, Pedro Elói. *Projeto neoliberal para a educação não é democrático* (entrevista) In Jornal 30 de Agosto –APP- Sindicato, novembro, 1999.
- REDINHA, Maria Gomes. *A relação laboral fragmentada*. Coimbra: Coimbra Editora, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira — A organização escolar*. 14ª ed. rev. e ampl. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. *Princípios Constitucionais dos Servidores Públicos*, São Paulo: Saraiva, 1999.
- SADER, Emir. *O déficit democrático latino-americano*. Folha de São Paulo. 29.06.99.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed.— Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Santarrita, Marcos. 1ª ed. - 3ª tiragem, Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SETÚBAL, Maria Alice; SAMPAIO, Maria das Mercês F. e GROSBAUM, Marta Wolak. In TOZZI, Devanil el al (orgs). *Currículo, Conhecimento e Sociedade*. São Paulo: Idéias nº26, 1995
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli e MACHADO, Lourdes M. (orgs) *Nova LDB trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte ciência, 1998.
- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 17ª ed. revista e atualizada, São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2000.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *A Escola Pública como local de trabalho*. 2ª ed. São Paulo, 1990.
- SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In TOMMASI, Livia de at alii.(orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo:Cortez, 1998.
- SOBRIÑO, Encarnación. *Ideologia e Educação – Reflexões Teóricas e Propostas Metodológicas* São Paulo: Cortez Editora:Autores Associados, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.



- _____. Educação para a Democracia: introdução à administração. Apresentação: Luiz Antônio Cunha, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional- Elementos para uma crítica do Neoliberalismo*. In: Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em Educação. GENTILI, Pablo (org.) 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento- em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Editora Libertad, 1993
- VEJA, revista. 22.12.99
- VELLOSO, Carlos. *Julgamento da ADIn – 492-1-DF* (voto vencedor) Revista LTR 56-11/ 1289-90.
- WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio. *Prefácio*. In: TOMMASI, Livia De. et al.(orgs) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora dos Tribunais Ltda, 1995.



- ANDRÉ, Mari Elza D.A. *Fotografia da Pedagogia Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. *Formação em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, 1996.
- _____. *O cotidiano da escola: relatos e a busca de um novo saber e um novo fazer docente*. SEUSP/PLIC-SP/CNPq, 1994 (copa).
- _____. *O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamentada*. Tecnologia Educacional, Vol.13, novembro 1995.
- BASTOS, João Augusto da Silva. Lúcia A. *Educação e Pedagogia*. In: Revista Técnica Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET'S - FR/40, 21, n.1, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. *A construção do discurso pedagógico - classes, códigos e contextos*. RJ: Vozes, 1996.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Pedagogia*. Curitiba: Parana, 1991.
- DONDI, Paulo. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- FAZENDINHA, Ivani. *Org. e Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Ciber, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Discursos e Poder: História da sexualidade nos primórdios*. 19ª ed. RJ: Vozes, 1999.
- GENTILI, Paulo Sérgio. *Pedagogia da realidade*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, A. C. *Abordagem clássica de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. *Pesquisa de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GRONIX, H. *Teoria crítica e metodologia em educação*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HOLLER, S. e ANDRÉ, M. E. L. M. *Alfabetização: um estudo de professores das escolas populares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 131, vol.65, set/dez. 1984.
- HERRERA, Amílcar. *A nova onda de informações tecnológicas e os debates em desenvolvimento de Tecnologias e debates*. Revista Ciências, Curso 3, Centro de Estudos Educacionais, Vitor Cruz, 1987.
- KATSK, S. *Práticas da Construção*. 8ª reimpressão. RJ: Paz e Terra, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1992.



- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, 1996.
- _____. *O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos*. FEUSP/PUC-SP/CNPq, 1989 (cópia).
- _____. *O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamentat*. Tecnologia Educacional, Vol.15 nov/dez 1986.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão A. *Educação e Tecnologia*. In Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET'S – PR/MG/RJ, nº1, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. RJ: Vozes. 1996.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- FAZENDA, Ivani.(org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. 19ª ed. RJ: Vozes, 1999.
- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. *Projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, S. e ANDRÉ, M.E.D.^a *Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 151, vol.65, set/dez 1984.
- HERRERA, Amílcar *A nova onda de informações tecnológicas e os países em desenvolvimento*. In Tendências e debates Revista Cadernos Cevac 3, Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1987.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 6ª reimpressão. RJ: Paz e Terra, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992.



- LION, Carina Gabriela. *Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional*. In LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia Educacional – Política, História e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENEGAT, Rualdo. *PROGRAD: Melhoria do Ensino e sala de aula: espaço para aprender, espaço para pensar. Uma abordagem a partir do ensino de Estratigrafia em Geociências*. UFRS, 1996.
- MARKET, Werner – Entrevista. *Revista Nova Escola*, setembro, 1992.
- PENIN, S.T. *Escola e cotidiano: obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PRADO, I. *Currículo Básico Nacional: o que vem aí*. Entrevista. *Nova Escola*, 1995, Ano X, 83.
- RICHARDSON, R.J. et alii. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.
- VALERIEN, Jean. *Gestão da Escola Fundamental – subsídios para a análise e sugestões de Aperfeiçoamento*. Trad.: DIAS, José Augusto. UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez, 1993.



LEI Nº 11.970

Data 19 de dezembro de 1997

Órgão: Poder Judiciário
Assunto: Lei de Organização
do Poder Judiciário
e do Ministério Público

A Assembleia Legislativa do Estado de Paraná

Decretou e sancionou a seguinte lei

ANEXO

LEI Nº 11.970/97

CARTEIRA

DA MAGISTRATURA

Art. 1º Esta Lei institui o Poder Judiciário, composto por:
I - o Conselho Nacional de Justiça, órgão superior do Poder Judiciário;
II - o Conselho Superior do Poder Judiciário, órgão superior do Poder Judiciário;
III - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
IV - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
V - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
VI - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
VII - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
VIII - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
IX - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;
X - o Conselho Superior do Ministério Público, órgão superior do Ministério Público;



LEI nº 11970

Data 19 de dezembro de 1997

Súmula: Institui o PARANAEDUCAÇÃO,
pessoa jurídica de direito privado,
sob a modalidade de serviço social
autônomo, na forma que especifica

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná

Decreto e eu sanciono a seguinte lei:

TÍTULO I

DA NATUREZA E DOS FINS

CAPÍTULO I

DA NATUREZA

Art. 1º Fica instituído o PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo, sem fins lucrativos, de interesse coletivo, com a finalidade de auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, através da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem como da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais.



Art. 2º O PRANAEDUCAÇÃO poderá celebrar convênios, contratos, ajustes, parcerias e consórcios com pessoas físicas, jurídicas de direito público e privado, nacionais, estrangeiros ou internacionais, a fim de realizar suas finalidades, atendidas as exigências do Contrato de Gestão e do Estatuto, referidos nesta lei

CAPÍTULO II

DOS FINS

Art. 3º O PARANAEDUCAÇÃO tem por finalidade proporcionar à população padrões elevados de ensino e educação, competindo-lhe para seu eficaz desempenho:

- I- gerir os recursos de qualquer natureza destinados ao desenvolvimento da educação, em consonância com as diretrizes programáticas do Governo do Estado;
- II- prestar apoio técnico, administrativo-financeiro e pedagógico à Secretaria de Estado da Educação, visando à melhoria e ao desenvolvimento educacional do Estado do Paraná;
- III- constituir-se em instrumento de intermediação administrativa-financeira, visando à melhoria e ao desenvolvimento educacional do estado do Paraná;
- IV- contribuir para a eficiente aplicação dos recursos públicos na área de desenvolvimento, promovendo, para tanto, o suprimento e aperfeiçoamento dos recursos humanos, administrativos e financeiros do sistema Estadual de Educação;



- V- administrar Fundos Especiais existentes ou que venham a ser criados, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, na forma da legislação e regulamentação pertinentes.

DO MODELO INSTITUCIONAL E ORGANIZAÇÃO

CAPÍTULO I

DO MODELO INSTITUCIONAL

Art. 4º O PARANAEDUCAÇÃO se vinculará, por cooperação, à Secretaria de Estado da Educação – SEED, que se incumbirá de supervisionar a sua gestão e administração, observadas as orientações normativas que emitir e em conformidade com o Contrato de Gestão, que com o Estado subscrever, nos termos previstos pela lei.

Parágrafo Único. O Superintendente do PARANAEDUCAÇÃO é o Secretário de Estado da Educação, a quem compete controlar e avaliar as suas ações, em consonância com os planos, programas, projetos, produtos e serviços, aprovados pelo seu Conselho de Administração, observando os termos do Contrato de Gestão e do Estatuto.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO

Art. 5º A Direção Superior do PARANAEDUCAÇÃO é constituída, respectivamente:

- I- pelo Conselho de Administração, de natureza deliberativa, consultiva, de controle e normativa, composto por 5 (cinco) membros natos e 7 (sete) membros efetivos;



II- pela Diretoria Executiva, composta por 1 (um) Superintendente, 1 (um) Diretor Técnico e 1 (um) Diretor Administrativo-Financeiro.

Art. 6º - O Secretário de Estado da Educação, além de desempenhar as funções de Superintendente da PARANAEDUCAÇÃO, é membro nato do Conselho de Administração, de cujas reuniões participará sem direito a voto.

Art. 7º São membros natos do Conselho de Administração do PARANAEDUCAÇÃO:

- a) Secretário de Estado da Educação;
- b) Secretário de Estado da Fazenda;
- c) Secretário de Estado do Planejamento e Coordenação Geral;
- d) Secretário de Estado da Administração e
- e) Presidente do Conselho Estadual de Educação.

Art. 8º São membros efetivos do Conselho de Administração do PARANAEDUCAÇÃO

- a) um representante indicado pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC;
- b) um representante indicado pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná - FUNDEPAR;
- c) um representante indicado pela APP- Sindicato;
- d) um representante do Setor Produtivo, indicado, de comum acordo, pelas Federações Patronais;
- e) um representante indicado pela Federação das Associações de Pais e Mestres;



- f) um representante da Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público; e
- g) um representante indicado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – Paraná.

Art. 9º O Superintendente e os membros do Conselho de Administração não perceberão qualquer remuneração ou vantagem pelos serviços que prestarem ao PARANAEDUCAÇÃO, que serão considerados de relevante interesse público.

Art. 10 O Diretor Técnico e o Diretor Administrativo-Financeiro são cargos de recrutamento amplo, escolhidos pelo Superintendente do PARANAEDUCAÇÃO, remunerados nos termos do Plano de Cargos e Salários, previsto no artigo 19, desta lei.

CAPÍTULO III

DA COMPETÊNCIA E ATRIBUIÇÕES DOS ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Art. 11 – Ao Conselho de Administração do PARANAEDUCAÇÃO compete:

- I – aprovar o seu Regimento Interno;
- II - fixar diretrizes de aplicação dos recursos da entidade, ad referendum do Governo do Estado do Paraná;
- III - sugerir, com base em levantamento técnico, o montante de recursos a serem colocados à disposição do Sistema Estadual de Educação;



IV - baixar normas de procedimentos e instruções complementares disciplinadoras da aplicação dos recursos financeiros internos e externos disponíveis;

V- delegar competência à Diretoria Executiva para prática dos atos concernentes às atividades operacionais da entidade, fixando, ademais, os recursos para o seu funcionamento interno;

VI - fixar condições de repasse dos empréstimos e subempréstimos aos beneficiários, quando couber;

VII - definir os critérios de utilização e repasse dos recursos a serem alocados para as diversas entidades envolvidas no Sistema Estadual de Educação.

VIII – definir objeto de autoria interna e externa para as operações da entidade.

Art. 14 O Conselho de Administração aprovará, por proposta do Superintendente do PARANAEDUCAÇÃO, o Estatuto da entidade, que será submetido à deliberação do Governador, para homologação, mediante ato próprio, no prazo máximo de 30 (trinta) dias úteis, contados a partir da publicação desta lei.

§ 1º Aprovado o Estatuto, o Presidente e o Secretário do Conselho de Administração procederão a elaboração dos atos jurídicos que se fizerem necessários para concretizar a instituição estipulada nesta lei, promovendo o seu registro no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas.

§ 2º A reforma do estatuto depende de proposta do Superintendente, da Diretoria Executiva ou de membros do Conselho de Administração.



§ 3º As alterações do estatuto da entidade, após aprovadas pelo Conselho de Administração e homologadas pelo Governador, serão levadas a registro no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas, por ato do Presidente e Secretário do Conselho de Administração.

TÍTULO IV

DO CONTRATO DE GESTÃO

Art. 15 – O PARANEDUCAÇÃO fica autorizado a celebrar Contrato de Gestão com o Poder Público Estadual.

§ 1º - Contrato de Gestão, para efeito desta lei, é o instrumento técnico-jurídico, formal, de direito civil, celebrado entre o Estado do Paraná, por seu Governador, com a interveniência das Secretarias de Estado da Fazenda, da Educação e do Planejamento e Coordenação-Geral e o PARANAEDUCAÇÃO, por intermédio do seu Superintendente, com a finalidade de assegurar a sua plena autonomia técnica, administrativa e financeira, com observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade e economicidade e, também, o seguinte:

- I – fixar, de modo objetivo, as responsabilidades, a execução e os prazos inerentes aos planos, programas, projetos e atividades a cargo do PARANAEDUCAÇÃO;
- II – permitir à Diretoria Executiva capacidade para contratar, administrar e dispensar recursos humanos, inclusive para as atividades de ensino e pesquisa geridas pelo PARANEDUCAÇÃO, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de forma a assegurar a preservação dos mais elevados e rigorosos padrões



técnicos de seus planos, programas, projetos e atividades, bem como de seus produtos e serviços

III- permitir à Diretoria Executiva estabelecer processo de compra de materiais e serviços mediante procedimentos licitatórios simplificados, observados os princípios inscritos nas Constituições e na legislação atinente em vigor, em especial a Lei federal 8.666/93, ou a que lhe vier suceder, publicando as normas em Diário Oficial do estado;

IV – fixar as condições de remuneração e de repasse das receitas financeiras da entidade.

§ 2º A execução do Contrato de Gestão será supervisionada pela Secretaria de Estado da Educação e fiscalizada pela Assembléia Legislativa do Estado.

§ 3º O Contrato de Gestão, que terá prazo de 20 (vinte) anos, poderá ser modificado, de comum acordo entre as partes que o subscreverem, no curso de sua execução, para incorporar ajustamentos aconselhados pela supervisão ou pela fiscalização.

§ 4º O Contrato de Gestão só poderá ser modificado, por motivo imperativo, após 10 (dez) anos de vigência, constituindo-se para apreciar tais alterações uma comissão especial, composta pelo Secretário de Estado da Educação, como representantes do Governo do estado, um Deputado Estadual, indicado pelo Presidente da Assembléia, um representante da Associação de Pais e Mestres, sendo presidente um integrante do Ministério Público.

TÍTULO V



DO CONTROLE E DA FISCALIZAÇÃO

Art. 16 – As contas do PARANAEDUCAÇÃO deverão ser aprovadas, anualmente, pela Assembléia Legislação.

§ 1º O PARANEDUCAÇÃO encaminhará anualmente, à Secretaria de Estado da Educação –SEED, que enviará à Assembléia Legislativa do Estado, até 31 de março de cada ano, relatório circunstanciado sobre a execução de seus planos, programas, projetos, atividades, produtos e serviços, expressos em Planos de Ação Estratégica, nos Planos Anuais e Plurianuais e nos correspondentes Orçamentos, com a prestação de contas dos recursos neles aplicadas, a avaliação do andamento do Contrato de Gestão e as análise de desempenhos gerenciais cabíveis.

§ 2º Por deliberação do Conselho de Administração ou determinação do Sperintendente serão processadas auditorias internas e externas da entidade.

TÍTULO VI

DAS RECEITAS

Art. 17 – Constituem receitas do PARANAEDUCAÇÃO:

I – dotações orçamentários que lhe destinar o Poder Público Estadual ou outras modalidades governamentais, na forma do Contrato de Gestão;

II – empréstimos, doações, legados, auxílios, contribuições e outras subvenções de entidaddes públicas ou particulares e de pessoas físicas ou jurídicas, nacionais, estrangeiras ou internacionais;



III – recursos provenientes da venda de seus produtos e da prestação de serviços;

IV – recursos provenientes de fundos especiais;

V – rendimentos de aplicações de seus ativos financeiros e outros pertinentes ao patrimônio sob sua administração;

VI – recursos provenientes de acordos, convênios, ajustes ou contratos, celebrados com entidades públicas ou privadas;

VII – receitas, provenientes de alienação de bens móveis e imóveis;

VIII – outros recursos que lhe venham ser destinados.

TÍTULO VII

DO REGIME JURÍDICO DOS EMPREGADOS

Art. 18 – As ações do PARANAEDUCAÇÃO, compreendendo todas as atividades administrativas e técnicas relacionadas com planos, programas, projetos, produtos e serviços, de sua responsabilidade serão exercidas e desempenhadas por empregados regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas- CLT e por terceiros, pessoas jurídicas e físicas, observada a legislação em vigor.

Art. 19 – A Diretoria Executiva do PARANAEDUCAÇÃO, no prazo de 90 (noventa) dias de sua posse, apresentará um Plano de Cargo e Salários, estabelecendo a política salarial e de benefícios dos empregados, com a instituição de plano de carreira, contendo critérios de promoção e de valorização profissional.

§ 1º Os valores salariais dos cargos e funções serão fixados em correspondência com os valores de mercado e, se necessário, revistos periodicamente;



§ 2º O Plano de Cargos e Salários, bem como as suas revisões e alterações deverá ser apreciado e aprovado pelo Conselho de Administração.

§ 3º - Os funcionários, sob o regime jurídico único, poderão optar pelo novo regime de alterações de trabalho do PARANAEDUCAÇÃO desde que:

I – o requeriram formalmente, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados da aprovação do Plano de Cargos e Salários, de que trata o “caput” deste artigo;

II – haja cargo vago disponível e compatível com a sua formação e especialização;

III – seja considerado de interesse da entidade, a critério exclusivo da Comissão instituída para decidir sobre a matéria; e

IV – se desvincule do Serviço Público e, se for o caso, de qualquer outra atividade profissional remunerada.

TÍTULO VIII

DO PATRIMÔNIO DO PARANAEDUCAÇÃO

Art. 20 O patrimônio do PARANAEDUCAÇÃO será constituído

I – pelo acervo de bens e direitos que adquiriri ou vierem a ser-lhe incorporados;

II – pelos legados, doações e heranças que receber, de pessoa física ou jurídica, de direito público ou privado, nacional, estrangeira ou internacional;

III – por quaisquer outros bens e direitos que vierem a se incorporar ao PARANAEDUCAÇÃO.



Art. 21 Com a extinção do PARANAEDUCAÇÃO os seus bens e direitos serão revertidos ao patrimônio do Estado do Paraná.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 22 Fica o Poder Executivo autorizado a promover as alterações orçamentárias necessárias para o presente exercício, de forma a proporcionar cobertura orçamentária para os projetos e atividades a serem desenvolvidas pelo PARANAEDUCAÇÃO.

Art. 23 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 19 de dezembro de 1997.

Jaime Lerner

Governador do Estado

Ramiro Wahrhaftig

Secretário de Estado da Educação

Miguel Salomão

Secretário de Estado do Planejamento e Coordenação Geral

AJB/



SANZOVO, Nadia. PARANAEDUCAÇÃO e CORREÇÃO DE FLUXO: as faces da exclusão. Marília, 2000, 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista — Campus de Marília

RESUMO

Com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras, abordam-se, nesta dissertação, dois Programas do Estado do Paraná — PARANAEDUCAÇÃO e CORREÇÃO DE FLUXO — que ilustram de maneira exemplar a exclusão, como consequência da adequação das políticas educacionais ao ideário do Estado mínimo, levando o Governo a eximir-se progressivamente da responsabilidade pela organização e custeio do ensino público de qualidade a que está obrigado por imposição constitucional. Mediante análise de três períodos de realinhamento do capital e do papel dos organismos internacionais de fomento, notadamente do Banco Mundial, busco discutir a forma simplista e apressada como são implementadas as políticas educacionais, nesses momentos de crise e tensão dos setores políticos e econômicos, quando a escola é chamada a atender a novos meios de trabalho e a novas formas da vida social

Palavras-chave: política, economia, políticas educacionais, Paranaeducação, Correção de Fluxo, exclusão

ABSTRACT

This thesis aims at presenting some contribution for reflection on the Brazilian educational policies and for this purpose, it approaches two Programs of Parana State - PARANAEDUCAÇÃO and CORREÇÃO DE FLUXO - which notably illustrate the exclusion, as a consequence of the adjustment of the educational policies to the body of ideas of the minor State, a fact that led the Government to progressively escape from the responsibility regarding the organization and costs of high-quality public education, to what it is under obligation due to constitutional command. Based on the analysis of three realignment periods of the capital and of the role of the international fomenting organisms, mainly from the World Bank, I try to discuss the simplistic and hurried form of the educational policies implementation during the moments of crisis and tension regarding the public and economic branches, and when school is convoked to care for the new means of work and new forms of social life.

Key-words: politics; economy; educational policies; Paranaeducação e Correção de Fluxo; exclusion

