



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

1

A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990 E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

José Francisco Barretto Neto

PGDR/DCH-I/Universidade do Estado da Bahia

jfbneto@sec.ba.gov.br

Ana Maria Ferreira Menezes

PGDR/DCH-I/Universidade do Estado da Bahia

ammenezes@uneb.br

Introdução

O Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, em meio à globalização e à reestruturação do processo produtivo, é caracterizado por transformações pautadas por uma concepção de Estado que cede lugar para o mercado, diminuindo seu tamanho, reduzindo gastos públicos e abrindo suas fronteiras para o capital internacional.

Desse modo, seguindo diretrizes dos organismos internacionais, consolida a reforma de suas estruturas e aparato de funcionamento, desregulamentando a economia, privatizando empresas públicas, reformando e descentralizando os serviços de proteção social e flexibilizando as relações trabalhistas, configurando-se, assim, pela minimização do papel do Estado no que se refere às políticas públicas.

É nesse contexto que as reformas da educação e as políticas públicas educacionais, no período de 1997 a 2005, são gestadas no Brasil, sob forte influência dos relatórios e diagnósticos elaborados pelos organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e pelas instituições internacionais de cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) entre outras (SOUZA, D. e FARIA, 2004, p 927).



2

Este artigo busca, a partir de uma revisão bibliográfica e documental realizada em uma pesquisa de mestrado, refletir sobre a reforma da educação brasileira na década de 1990, destacando as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas a partir dessa década até 2005. Assim, descrevem-se, em linhas gerais, as diretrizes desses principais documentos e seu reatamento nas políticas educacionais formuladas e implementadas no Brasil nesse período. Por fim, conclui-se analisando os aspectos que contribuíram com o desenvolvimento educacional brasileiro.

Os organismos internacionais e as políticas educacionais a partir da década de 1990

Na década de 1990 diversos documentos foram produzidos por organismos internacionais em defesa da democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação para todos os povos, com repercussão nas políticas públicas educacionais do Brasil. Dentre eles destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Delhi, em 1993; e os documentos formulados pela CEPAL em conjunto com a UNESCO: *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad* e *Focalización y Pobreza*, produzidos no ano de 1992.

Um dos principais documentos internacionais que vai influenciar a política educacional brasileira, nessa década, foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia, em 1990, promovida pelo BM, em conjunto com o PNUD, a UNESCO e a UNICEF, que tem como objetivo firmar o compromisso de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é formulado um Plano de Ação que estabelece orientações prioritárias em âmbito nacional, regional e mundial.

Os principais compromissos assumidos na Conferência Mundial realizada em Jomtien são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa - criança, jovem ou adulto, enriquecendo os valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na



3

aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecendo alianças (UNESCO, 1990, p. 2-8)

Segundo Gadotti (1999, p. 4), a Declaração Mundial de Jomtien prevê ainda a necessidade do fortalecimento da solidariedade internacional, a fim de corrigir as disparidades econômicas e proporcionar a integração de conhecimentos e experiências de cada nação e, para a concretização das necessidades básicas de aprendizagem, foram propostas políticas e orientações para os países envolvidos adotarem medidas fiscais e realizarem reformas na política educacional.

De acordo com Vieira (2001, p. 65-67), outro documento fonte inspiradora para a formulação de políticas educacionais foi a Declaração de Nova Delhi, em 1993, que reafirma os compromissos da Declaração de Jomtien e identifica as principais dificuldades enfrentadas por países com grandes contingentes populacionais, como o Brasil, para ofertar uma educação de qualidade a todos os povos e sinaliza também que a educação é responsabilidade da sociedade, incluindo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais.

Destacam-se também duas propostas na década de noventa voltadas para a América Latina formuladas pela CEPAL em conjunto com a UNESCO: *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* e *Focalización y Pobreza*, produzidas no ano de 1992.

A ideia central de *Educación e Conocimiento* gira em torno da concepção de que a educação deve se articular com o setor produtivo, adotando medidas de avaliação da qualidade da educação e estabelecendo estratégias visando estimular uma maior produtividade do rendimento escolar incluindo a premiação de escolas e professores como estímulo à melhoria da qualidade. Nesse sentido, com o desafio de consolidar a democracia e a cidadania, bem como o acesso aos bens e serviços disponíveis no mundo moderno, adota-se como objetivo a competitividade, como diretriz política o desempenho e, como estratégia institucional, a descentralização (OLIVEIRA, 2001, p. 3; VIEIRA, 2001, p. 70).

O documento *Focalización y Pobreza* apresenta estudos sobre o impacto de programas de focalização em países da América Latina e propõe em matéria de políticas sociais a racionalização do gasto, entendendo focalização como concepção de



4

programas voltados para o atendimento de uma demanda específica, de uma necessidade de responder a um determinado segmento que interessa atingir (VIEIRA, 2001, p. 71-72).

Para Souza e Faria (2004, p. 927-928), todos esses organismos e documentos internacionais tem em comum a defesa da descentralização como meio de desburocratizar o Estado e implementar novas formas de gestão da coisa pública, da autonomia gerencial das escolas e do incremento dos índices de produtividade dos sistemas públicos.

A descentralização implica em transferência de funções e recursos do setor estatal para o não estatal e em transferência de competências para outras esferas de governo, bem como em participação e autonomia no processo de tomada de decisões. Como afirmam Parente e Luck,

A descentralização propriamente dita refere-se à transferência de competências para outros níveis de governo, de decisão e gestão com autonomia e personalidade jurídica próprias, como federalização, regionalização, municipalização ou privatização (PARENTE e LUCK, 1999, p. 5)

Esse processo de redefinição de atribuições da gestão das políticas sociais tem se dado no Brasil a partir de uma estrutura institucional de um Estado federativo, fortalecida com a Constituição de 1988, que concebeu os municípios como entes federativos autônomos, ou seja, os governos locais também podem ser gestores de políticas públicas.

Assim, o processo de descentralização está associado à questão do federalismo e da adesão dos entes federados, implicando em relações intergovernamentais pautadas pelo princípio da autonomia.

Nesse processo, está inserida a descentralização das políticas públicas educacionais implementadas no final da década de 1990 pelo Brasil, visando atender as orientações dos organismos internacionais, as novas demandas do processo produtivo e, conseqüentemente, os princípios da gestão gerencial.

A descentralização educacional brasileira vem sendo prevista desde a Constituição de 1988, mas é com a Emenda Constitucional nº 14/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, e a criação do Fundo de Desenvolvimento do



5

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/96, que o discurso descentralizante tem maior amplitude e a municipalização do ensino é estimulada (BRASIL, 2008; 1996a; 1996b).

No entanto, não há consenso de que o processo desencadeado nesse setor possa ser caracterizado de fato como um processo de descentralização, visto que, para alguns estudiosos do tema, ele não passou de uma transferência de recursos em que os agentes locais eram meros executores de serviços federalizados ou de um processo de desconcentração, entendido como um processo imposto de “cima pra baixo”, em que apenas são transferidas as decisões administrativas e as responsabilidades correspondentes.

Segundo Abreu *apud* Souza e Faria (2004, p. 931), a descentralização da educação sob a forma de municipalização tem se reduzido a prefeiturização, com mera transferência de encargos e problemas no plano administrativo.

Para Menezes e Menezes (1997, p. 11) e Menezes (1999, p.11), que concebem a descentralização nos seus aspectos administrativos, financeiros e políticos, interligados entre si, contemplando a autonomia municipal, o que vem ocorrendo no Brasil, no que se refere à educação, está muito mais para a desconcentração, visto que as transferências de competências e recursos dos níveis superiores para as esferas governamentais subnacionais não são acompanhadas do poder decisório, tornando “as esferas de governo subnacionais (estados e municípios) em meros executores de tarefas federalizadas”.

Rodriguez (2001, *s/p*), ao analisar os impactos do FUNDEF no processo de descentralização educacional, define-a como uma descentralização selvagem, já que os municípios recebem novas matrículas no ensino fundamental sem planejamento, sem prioridades claras, e desaparelhados do ponto de vista administrativo e pedagógico.

Na mesma direção, Arretche (1996) afirma que a mudança tem sido apenas no processo de oferta de matrículas, no desempenho de algumas funções como a compra de merenda escolar, no custeio das escolas, que são transferidos para os municípios, sem a redefinição do poder decisório e a clareza das competências exclusivas. Segundo a autora,



6

A ausência de um programa nacional planejado de descentralização dos programas *educacionais* tem implicado os mesmos resultados: tendências de transferência de parcelas das atividades envolvidas na prestação de serviços, sem uma efetiva redistribuição de competências (ARRETCHE, 1996, s/p).

No entanto, Mendes (2001, s/p), ao analisar a descentralização do ensino fundamental na perspectiva da descentralização fiscal, defende que a criação do FUNDEF, ao estabelecer a vinculação das transferências dos recursos do ensino fundamental, viabilizou importantes avanços qualitativos e quantitativos nesse nível de ensino, além de estimular o processo de municipalização.

Pode-se dizer que o processo de descentralização do ensino fundamental, como analisam a maioria dos autores pesquisados acima, limitou-se a transferir responsabilidades e recursos, sem efetivamente redistribuir competências e sem atribuir aos gestores locais o poder de decisão, sendo, portanto, muito mais um processo de desconcentração.

É nesse contexto e em sintonia com as premissas apontadas nos documentos internacionais que foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram implementados os diversos programas e projetos no período, como por exemplo: o programa do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático e o programa de formação e valorização dos trabalhadores em educação. Nessa direção, afirma Dourado que,

Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) (DOURADO, 2001, p. 50).

Nesse sentido, trata-se de políticas pontuais e segmentadas que rompem com o princípio da universalização da educação em todos os níveis e que objetivam atender aos reclames mercadológicos enfatizando a produtividade, a eficiência e a qualidade total.



7

De acordo com Saviani (2000, p. 200), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, afinada com as ideias neoliberais, destacadas nos cinco primeiros princípios da educação nacional – art. 3º do Título II, redireciona o paradigma da educação brasileira, adequando-a com os padrões de regulação e gestão em voga naquele momento e ratifica as ações pontuais que o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo, principalmente, em torno do ensino fundamental, com a criação do FUNDEF, a avaliação da educação básica, os PCNs, os programas suplementares de apoio aos estudantes do ensino fundamental e outras ações nos outros níveis de ensino.

No entanto, um aspecto relevante da LDB é a composição dos níveis escolares em educação básica - incluindo nesse nível de ensino a educação infantil e o ensino médio - a ser universalizada - e a educação superior. Segundo Monlevade,

A educação escolar compõe-se – não “se divide” – de dois grandes momentos: a básica, suficiente para o amadurecimento da cidadania de todos, se cursada em suas três etapas; e a educação superior, para os que provarem capacidade e forem selecionados para seus diferentes cursos (MONLEVADE, 2001, p.138).

Ainda segundo esse autor, outros aspectos representam certo avanço e merecem destaque como: a concepção de formação dos educadores, relacionando teoria e prática, determinando que seja de nível superior e apontando a necessidade de uma base comum pedagógica para qualquer curso; a garantia de sua valorização, estabelecendo plano de carreira, piso salarial profissional e jornada composta de horas-aula e horas-atividades; e o tratamento sistemático do financiamento da educação, detalhando as fontes e os percentuais para manutenção e desenvolvimento do ensino (MONLEVADE, 2001, p. 174; 176).

Segundo Dourado (2001, p. 50), ao redefinir as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e a estruturação dos níveis de ensino a LDB proporciona a adoção de mecanismos de descentralização que desresponsabiliza o poder público e, ao mesmo tempo, estabelece formas de centralização e controle pelo poder central.

Desse modo, pode-se afirmar que a LDB, apesar de representar alguns avanços na organização da educação brasileira, não deixou de estar a serviço dos propósitos



8

estabelecidos pelas regras da administração gerencial e da concepção política e econômica em voga naquele momento.

Ao longo do período estudado nesta pesquisa, a LDB foi alvo de uma série de mudanças que, apesar de não alterar substancialmente a concepção de educação, proporcionou algumas alterações pontuais. Didonet (2008, p. 54) e Brzezinski (2008, p. 222-224) apontam algumas dessas alterações: matrícula no ensino fundamental aos seis anos; duração do ensino fundamental de nove anos; ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio; a responsabilidade do transporte escolar; e o PROUNI – Programa Nacional de Universidade para Todos, dentre outras.

Com relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, ele tem por finalidade regulamentar a Emenda Constitucional nº 14/96, de 12 de setembro de 1996, que altera, entre outros dispositivos, o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal que trata do financiamento da educação. Esse fundo foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que não será tratado aqui por estar fora do escopo desta pesquisa.

De acordo com Menezes (1999, p.8), o Fundo tem por objetivo ampliar o papel do MEC como órgão coordenador e articulador da educação, garantir uma melhor redistribuição de recursos e obrigações entre as esferas de governo, definir as fontes dos recursos, como também, aperfeiçoar o processo de gerenciamento da execução orçamentária e financeira dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo Mendes (2001, p. 27), a criação do FUNDEF representou a vinculação de transferências e de receitas próprias dos estados e municípios para as despesas com o ensino fundamental público, não significando 'dinheiro novo' da União para a educação, mas, “o que ocorre é o fato de um dinheiro, já pertencente aos estados e aos municípios (receita própria e transferências recebidas) passar a ter seu uso vinculado ao ensino fundamental”.



9

O fundo, constituído no âmbito dos estados, é composto por 15% (quinze por cento) dos recursos dos Estados e municípios referentes ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), ao Fundo de Participação dos Estados (FPE), ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e ao Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), transferido aos estados na proporção de sua exportação de produtos industrializados; bem como por 15% (quinze por cento) das compensações financeiras pagas pela União aos estados, decorrentes da desoneração das exportações (Lei Kandir) (BRASIL, 1996b, s/p).

Conforme o art. 2º da Lei do FUNDEF, os recursos são distribuídos com base na proporção de alunos matriculados anualmente nas escolas de cada rede e seus cálculos baseados no censo escolar do ano anterior. O art. 7º assegura que, pelo menos, 60% (sessenta por cento) sejam aplicados na remuneração dos profissionais do magistério que exercem suas atividades no ensino fundamental e o art. 4º determina que o acompanhamento e o controle social do fundo serão exercidos por conselhos constituídos pelos diversos segmentos da comunidade escolar, nas três esferas de governo (BRASIL, 1996b, s/p).

Segundo Mendes, o FUNDEF atingiu seus objetivos e exerceu relevantes impactos sobre o ensino fundamental. Ainda conforme esse autor, o referido fundo teve o mérito de promover:

[...] o aumento do grau de escolaridade dos professores, o aumento da duração dos turnos de aula, do total de alunos matriculados, do número de professores em atividade, bem como promover a redução do atraso escolar ao substituir prioridades (favorecendo, com isso, as despesas com professores e com alunos em detrimento das despesas com infra-estrutura); além de estimular a municipalização do ensino (MENDES, 2001, p. 3).

No entanto, para Verhine *et al* (2003, p. 10), o financiamento da educação brasileira é pautado por um conjunto de regras legais que regulam as receitas vinculadas à educação e sua estrutura burocrática, focada na centralização da arrecadação de recursos e na descentralização da responsabilidade com as despesas para os entes federados. Assim, o FUNDEF disciplina a dispersão de recursos, transferindo “o ônus do financiamento do ensino aos governos subnacionais e mantendo intocado o pano de fundo do ajuste econômico e fiscal do estado”.



10

Na mesma direção, Duarte (2005, p. 822) classifica o FUNDEF como um ‘mecanismo de engenharia’ que induz de modo contraditório a autonomia e descentralização de gestão com a adoção local de programas definidos centralmente e não garante a redução das desigualdades regionais no financiamento da educação.

Também Menezes considera o Fundo como um ‘mecanismo descentralizante’ que compromete a autonomia dos entes federados, na medida em que os municípios são reduzidos a meros executores das políticas educacionais federalizadas, sem poder de decisão sobre a administração dos recursos garantidos pela Constituição Federal. Para a autora,

[...] os recursos que, constitucionalmente, pertencem aos estados e municípios e que estes teriam “autonomia” para designar onde seriam gastos, são aprioristicamente destinados pela União e/ou estados para serem gastos com o ensino fundamental (MENEZES, 1999, p. 14).

Conforme esses autores verifica-se que o FUNDEF foi formatado, em consonância com os princípios delineados pela LDB, dentro da matriz do gerencialismo neoliberal, que combina redução de autonomia dos entes federados, a responsabilidade gerencial da União na coordenação e articulação das ações voltadas para o ensino fundamental e a atribuição de tarefas para os estados e municípios, sem dar conta das diferenças regionais e nem da qualidade da educação.

A elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) é exigência da LDB, estabelecida no art. 9º, inciso I, quando preconiza como atribuição da União a elaboração do PNE em colaboração com os entes federados e no art. 87 determina o prazo de um ano após a sua publicação para o envio do Plano ao Congresso Nacional para sua aprovação, ressaltando que esse será construído de acordo com as diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996a, s/p).

No entanto, o projeto só foi enviado ao Congresso em 12 de fevereiro de 1998, dois dias depois de ser protocolada uma proposta de Plano elaborada pela sociedade brasileira, após a realização de dois congressos. Para Saviani (2008, p.188), a proposta do governo referendava apenas a política educacional que o MEC já vinha implementando, pautada nos princípios de redução de gastos, transferência de responsabilidades e gerenciamento das políticas.



11

O texto do PNE aprovado e transformado na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, está estruturado em seis partes que tratam dos objetivos e prioridades, dos níveis de ensino, das modalidades de educação, da formação dos professores e valorização do magistério, do financiamento e gestão e acompanhamento e avaliação. Em cada uma dessas partes é traçado um diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e metas. (BRASIL, 2009, p. 94 – 234).

Dentre as 30 metas estabelecidas para o ensino fundamental, destacam-se a universalização do atendimento, a ampliação de sua duração para nove anos com início aos seis anos, a elaboração em cinco anos do padrão mínimo de infra-estrutura e a ampliação da jornada escolar para tempo-integral (BRASIL, 2009, p. 126 – 130).

De acordo com Saviani (2008, p. 278), o plano ficou comprometido devido aos vetos do presidente da época, principalmente, no tocante à questão do financiamento da educação, pois, sem recursos assegurados, “o plano todo não passará de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

Corroborando com esse autor, verifica-se que a intenção do plano era de fato centrar o controle das políticas educacionais no âmbito do MEC e descentralizar sua execução para os estados e municípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados para serem referenciais nacionais comuns no processo de reestruturação dos currículos no âmbito das áreas de conhecimento e das disciplinas da Base Nacional Comum tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. No tocante ao ensino fundamental, o documento introdutório afirma o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (BRASIL/MEC, 1998, p. 9).

Assim, para cada área ou tema transversal foi elaborado um documento especificando objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas com o intuito de nortear a proposta curricular das escolas de todo o país. Segundo Pereira e Teixeira (2008, p. 122), o nível de detalhamento dos PCNs leva ao questionamento sobre a autonomia e criatividade da escola para elaborar uma proposta pedagógica própria que



12

reflita sua identidade e atenda de fato a comunidade escolar a que se destina. Isso denota o caráter centralizador do MEC na elaboração das políticas educacionais.

Buscando referenciais externos, os PCNs estão pautados nos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que aponta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (BRASIL/MEC, 1998, p. 17).

No tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e expressas pela Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, pode-se dizer que foram concebidas sem a devida articulação com os PCNs elaborados pelo MEC, apesar de se tratar de uma orientação mais ampla do que os Parâmetros Curriculares. Segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 383), o CNE adotou uma metodologia na elaboração do documento que não só ignorou o PCNs como os tornou não obrigatórios.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, as DCNs são o conjunto de orientações sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que nortearão as escolas na organização, implementação e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL/CNE, 1998, s/p).

Gracindo considera (2008, p. 220 - 221) que, ao longo desses dez anos pós LDB, as políticas educacionais sofreram mudanças tanto na legislação como nos programas e projetos, no entanto, as DCNs e os PCNs tiveram certa continuidade, ma medida em que foram revistas ou revisitadas (as primeiras) ou deixados em *stand-by* (os segundos).

No que se refere aos Programas e Projetos como o do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático, da formação dos professores, da avaliação de desempenho, foram modificados ou ampliados ao longo desses dez anos.

Com o início do governo Lula, em 2003, as políticas e programas educacionais sofrem significativas alterações e passam a ser norteadas por eixos prioritários, com prioridades estabelecidas para a educação básica focadas na formação, no financiamento, na gestão e na avaliação.

De acordo com Chagas Fernandes (2004, p. 92-99), então Secretário de Educação Básica do MEC, em palestra realizada em Audiência Pública promovida pela Comissão



13

de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em junho de 2004, com o advento do novo governo, o Ministério da Educação passou atuar voltado para a observância de quatro eixos prioritários: alfabetização e inclusão; reforma universitária; FUNDEB; e ensino profissionalizante. E a educação básica passou a ser pautada pela formação e valorização dos trabalhadores em educação, redefinição do financiamento da educação e implementação do FUNDEB, ampliação do ensino fundamental para nove anos, democratização da gestão na educação pública e universalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Vale destacar que foi a reestruturação do SAEB, que se concretizou em 2005 com a aplicação da Prova Brasil, de forma universalizada nas quartas e oitavas séries do ensino fundamental, que proporcionou as condições para implantação do novo indicador de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lançado em 2007.

Considerações finais

A partir da década de 1990, marcaram as políticas públicas educacionais brasileira a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que altera, entre outros dispositivos, o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal que trata do financiamento da educação, O FUNDEF, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras medidas.

As diretrizes que emanaram dessas políticas foram concebidas a partir da influência de dos documentos internacionais que visavam o fortalecimento da solidariedade internacional no sentido de corrigir as disparidades econômicas e proporcionar o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as nações, para a concretização das necessidades básicas de aprendizagem.



14

No entanto, para atender esse objetivo estava por trás a adoção de reformas na estrutura e aparato de funcionamento do Estado, de medidas fiscais e de estratégias de descentralização dos serviços de proteção social.

As políticas públicas educacionais implementadas refletiram essas diretrizes pautadas na produtividade, na competitividade e na descentralização e priorizaram mais as orientações dos organismos internacionais do que os reclames da sociedade civil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação.

Apesar disso, verificam-se avanços no desenvolvimento educacional brasileiro com relação à universalização do ensino fundamental e sua ampliação para nove anos; a redefinição do financiamento da educação e implementação do FUNDEB, contemplando toda a educação básica; a reformulação do SAEB que vem ao logo dos anos sendo aperfeiçoado tanto do ponto de vista metodológico, como nos procedimentos, operacionalização e abrangência, possibilitando a implantação do IDEB; e a ampliação da democratização da gestão da educação pública.

A educação assume um papel central no sentido de fomentar novas formas de organização social e de contribuir com a possibilidade de uma alternativa de desenvolvimento e de democracia. À escola cabe a tarefa de possibilitar uma formação cidadã de sujeitos críticos e participativos.

Referências

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 31, 1996. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/>>. Acesso em: 05 jul. 2008.

BONAMINO, Alícia e MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Ed. Técnicas, 2008.



15

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. **Lei nº 9.424/1996**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Casa Civil, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. **Lei nº 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. In: BRASIL. Legislação Brasileira sobre Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

_____. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Conselho Nacional da Educação. Brasília: CNE, 1998. disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb498>. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.). Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In:

_____. **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, L. F. A Reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Marisa R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 jul. 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Políticas públicas e qualidade da educação básica. Audiência Pública promovida pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em junho de 2004. In: BRASIL, **Política pública da educação: qualidade e democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Os compromissos de Jomtien: estado e sociedade civil**. In: I Seminário Nacional sobre Educação para Todos. Jun. 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

GRACINDO. Regina Vinhares. Sistemas municipais de ensino: limites e



16

possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, Marcos. **Descentralização do ensino fundamental: avaliação de resultados do FUNDEF**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2001. Disponível em: <<http://www.braudel.org.br/pesquisas/pdf/mmendes01.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2008.

MENEZES, Ana Maria Ferreira. A descentralização vertical no Brasil: algumas reflexões sobre os municípios. **Conjuntura e Planejamento**, 61, Salvador: SEI, 1999. p 11-15.

MENEZES, Ana Maria Ferreira; MENEZES, Eline Viana. . O processo de descentralização e a questão municipal. In: **21º Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 1997. (Digitalizado).

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Distrito Federal: Idea Editora, 2ª ed., 2001

OLIVEIRA, Ramon de. O Legado da CEPAL à Educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**. 2001. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/Oliveira.PDF> >. Acesso em: 14 jan. 2009.

PARENTE, Marta Maria de A. e LUCK, Heloisa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Texto para discussão n° 675. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0675.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

PEREIRA, Eva W.; TEXEIRA, Zuleide A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos CEDES**, vol. 21, 55, Campinas; 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

SAVIANI. Dermeval. **A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, vol. 12, 45. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>>. Acesso em: 20 jul. 2008.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

17

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

VERHINE et al. **Financiamento da educação básica**: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia. Salvador: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.