

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos

**A massificação escolar que convém ao capital:** uma análise da política educacional entre a ditadura civil-militar e a década de 1990 no Brasil

Florianópolis  
2022

Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos

**A massificação escolar que convém ao capital:** uma análise da política educacional entre a ditadura civil-militar e a década de 1990 no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.a Nise Maria Tavares Jinkings

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Beatriz Melchiorretto Claudino dos  
A massificação escolar que convém ao capital : uma  
análise da política educacional entre a ditadura civil  
militar e a década de 1990 no Brasil / Beatriz  
Melchiorretto Claudino dos Santos ; orientador, Nise Maria  
Tavares Jinkings, 2022.  
73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

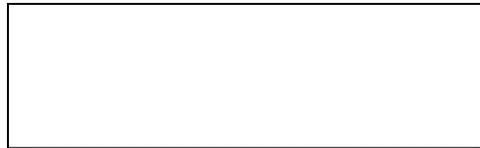
1. Ciências Sociais. 2. Política educacional. 3.  
Massificação escolar . 4. Educação pública. 5. Capitalismo.  
I. Jinkings, Nise Maria Tavares. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III.  
Título.

Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos

**A massificação escolar que convém ao capital:** uma análise da política educacional entre a ditadura civil-militar e a década de 1990 no Brasil

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2022.



Coordenação do Curso

**Banca examinadora**



Prof.a Nise Maria Tavares Jinkings, Dr.a  
Orientadora



Prof.Jeférson Dantas Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.Luiz Gustavo da Cunha de Souza, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho. Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, Josiane e Maercio, que se importaram com a minha educação e me deram todo o suporte financeiro e emocional para que eu concluísse esse curso com êxito. Agradeço às minhas irmãs Aline e Alice que se fizeram presentes em toda essa trajetória na universidade e em Florianópolis, me fornecendo todo o apoio que precisei. Agradeço também ao meu cunhado José Henrique e sua família que me forneceram um imenso suporte em Florianópolis.

Agradeço ao meu parceiro Rafael que entrou na minha vida ao fim da graduação, mas que me incentivou muito no processo de escrita deste trabalho e me encheu de afeto nos momentos mais necessários. Agradeço ao grande presente que a graduação me deu, minha amiga Gabrielle, que sempre esteve disponível para as melhores conversas, desabafos, reflexões e momentos de descontração.

Agradeço também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que me aproximaram prática e teoricamente da educação escolar e me forneceram uma importante ajuda financeira ao longo da graduação.

Por fim, agradeço a todas as professoras e professores que cruzaram o meu caminho da Educação Básica à Universidade e fizeram a diferença para que eu tivesse a certeza da profissão que quero seguir. Em especial, agradeço à minha professora e orientadora Prof<sup>a</sup> Nise Jinkings, que é um exemplo de mulher e profissional e que me orientou com excelência neste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os interesses das classes dominantes no processo de massificação escolar no Brasil e as reivindicações dos movimentos críticos ao cenário educacional dominante. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho abrange o contexto brasileiro da ditadura civil-militar de 1964 até o período dominado pela política neoliberal na década de 1990. Como resultado da pesquisa, foi constatado que a massificação escolar no Brasil, a partir da ditadura civil-militar, passa a ser alvo de interesse das classes dominantes, gerando uma concepção educacional tecnicista, voltada para a preparação da população em idade escolar para o mercado de trabalho e para sua inserção subordinada na ordem econômica estabelecida, cenário que se aprofunda ainda mais na década de 1990. A monografia revela também que educadores e pesquisadores da educação estiveram em luta no decorrer de todo o período estudado, reivindicando uma escola pública brasileira distinta da que dominou sob os interesses do capital.

**Palavras-chave:** política educacional; massificação escolar; educação pública escolar; capitalismo e educação.

## ABSTRACT

The present monography aims to analyze the interests of the dominant classes in the process of school massification in Brazil and the claims of critical movements to the dominant educational scenario. Based on bibliographical and documentary research, the monograpy covers the Brazilian context of the civil-military dictatorship from 1964 to the period dominated by neoliberal politics in the 1990s. As a result of the research, it was found that school massification in Brazil, from the civil-military dictatorship, becomes the target of interest of the dominant classes, generating a technical educational concept, aimed at preparing the school-aged population for the labor market and for its subordinate insertion in the established economic order, a scenario that deepens even more more in the 1990s. The monography also reveals that education educators and researchers remained in struggle throughout the period studied, claiming a Brazilian public school distinct from the one that dominated under the interests of capital.

**Keywords:** educational politics; school massification; school public education; capitalism and education.

.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964 .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 O CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 E A CONSTRUÇÃO DE UMA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI” .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 O CONTEXTO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.1 A proposta educacional da CEPAL .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.2 A proposta da UNESCO de uma “educação para todos” .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1990.....</b>	<b>53</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil possui uma trajetória muito ampla e complexa. Para compreendê-la, faz-se necessário situá-la dentro do conjunto de relações sociais nas quais está inserida, pois parte-se da perspectiva teórica de que a educação não pode ser pensada fora da sociedade. O social é histórico e, portanto, é imprescindível que a educação seja analisada historicamente através das múltiplas determinações que a atingem (EVANGELISTA; SHIROMA; 2019). Como vivemos em uma sociedade capitalista, não há como pensar social e historicamente a educação sem estabelecer relações entre o sistema educacional e tal modo de produção.

A concepção marxista de educação afirma que a mesma é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. A educação institucionalizada pelo aparato escolar e de dependência do Estado, por exemplo, se desenvolveu, a nível dos países do capitalismo central, a partir do final do século XIX, decorrente do desenvolvimento da indústria e do liberalismo (LOMBARDI, 2010). Assim, a educação não pode ser compreendida de maneira abstrata e deslocada do modo como os indivíduos produzem sua existência. Como aponta Lombardi (2010, p. 21)

Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Assim, estando numa sociedade marcada pelas lutas de classes – e frações de classes - entre burguesia e classe trabalhadora, a educação também é afetada por disputas e projetos antagônicos que expressam diferentes interesses de classe. Embora Karl Marx não tenha escrito uma obra específica sobre educação, Lombardi (2010) argumenta que é possível apreender a temática diluída em suas obras. No volume I de “O Capital” (2017, p. 246), Marx pontua três formas - que envolvem a manutenção e a reprodução dos trabalhadores - pelas quais a força de trabalho adquire valor para ser vendida para o capital. Entre elas, destacamos a formação/educação, que, segundo Marx, envolve o desenvolvimento de habilidades e aptidões específicas de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Portanto, Marx percebe que o capital e a classe dominante que o representa possuem interesses na formação dos trabalhadores por meio da educação.

Porém, é importante destacar que o desenvolvimento do modo de produção

capitalista não ocorreu de maneira uniforme no cenário mundial, pois o mesmo se constitui por universalidades e particularidades. No caso brasileiro, faz-se necessário a apreensão da

[...] totalidade das relações capitalistas vistas na ótica de uma realidade específica que, ao mesmo tempo, integra essa totalidade e é uma experiência singular que revela os traços característicos de uma forma particular de desenvolvimento do modo de produção capitalista. (MINTO, 2011, p. 42).

Assim, considerando a importância da compreensão da educação inserida em relações sociais mais amplas, faremos uma contextualização histórica geral da educação escolar no Brasil para chegar ao problema da presente pesquisa, que consiste na compreensão dos interesses capitalistas em torno da massificação escolar no Brasil no período que compreende a ditadura civil-militar até a década de 1990. Saviani (2006) propõe uma periodização da história da educação no Brasil em duas etapas: a primeira etapa compreende o período da pedagogia jesuítica no Brasil colônia até as primeiras tentativas do governo imperial de organizar a educação pelo poder público (1549-1890). A segunda etapa se refere à “história da educação pública propriamente dita”, que se inicia na década de 1890 com o advento da República e se estende até os dias atuais, passando por diversas reformas. Iremos focar na educação enquanto preocupação do Estado brasileiro, como coisa pública, já que é a esse contexto que a pesquisa se restringe, sem com isso deixar de passar rapidamente pela educação no período colonial e imperial brasileiro.

O ensino no Brasil-Colônia se relacionava diretamente com o modelo de produção agrário-exportador, com o trabalho escravo e com o sistema de poder centrado na família patriarcal. Assim, a educação escolar nesse período foi o resultado da combinação entre a organização social - fundada na divisão de classes sociais entre senhores de engenho e donos de terra de um lado, e uma massa de agregados e escravizados de outro - e o conteúdo cultural baseado nos ideais de “homem culto” de Portugal. Tal combinação resultou numa educação seletiva e restrita de caráter humanístico e literário com total desprezo por atividades práticas e técnicas (ROMANELLI, 1978). É importante notar que havia um completo desinteresse por uma educação de massa, voltada para o trabalho e para a qualificação, isso porque

[...] a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho

escravo. (ROMANELLI, 1978, p. 34)

Dessa forma, a educação escolar no período colonial foi uma educação da e para a classe dominante, voltada para distinguir a aristocracia rural brasileira, para lhes fornecer um símbolo de classe para além das propriedades de terra. A seletividade do ensino cumpria uma função social muito clara nesse período, já que o sistema produtivo não demandava formação para a grande massa da população, que se restringia ao trabalho simples e braçal. Assim, esse modelo educacional respondia às exigências econômicas, culturais, políticas e sociais daquela sociedade, que se limitava a preencher quadros da política e da administração pública e a reproduzir a herança cultural europeia.

Tal situação começou a se modificar no século XIX, com transformações na configuração das classes sociais provocadas pelo início da urbanização e por novas relações de trabalho. As classes intermediárias em desenvolvimento passaram a utilizar a educação escolar como um importante instrumento de ascensão social. Porém, como aponta Romanelli (1978), embora outra classe social passasse a ter acesso à educação, o caráter do ensino se mantinha ligado aos interesses das frações rurais da classe dominante e pouco se transformou em relação ao período colonial. No que se refere ao ensino ministrado no Brasil-Colônia e Brasil Império, Florestan Fernandes (1980, p. 118) argumenta:

Esse ensino laborou e refinou <sentimentos coloniais>, favorecendo a aceitação espontânea de critérios de vida intelectual e de avaliação étnico-cultural que educavam os brasileiros a se subordinarem aos centros culturais estrangeiros ou aos seus representantes.

A permanência de uma educação colonial pode ser percebida ao analisar o ensino secundário no Império brasileiro, que se restringia ao preparo dos jovens ao ensino superior, assumindo, assim, um caráter propedêutico de recusa ao ensino profissionalizante. Nesse período ocorrem as primeiras tentativas do poder central em promover e regulamentar a educação escolar, delegando às Províncias essa tarefa na educação primária e média. Porém, o que ocorreu na realidade foi que o ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada enquanto o ensino primário foi negligenciado, resultando na ausência de ensino para as camadas mais pobres da classe trabalhadora e na formação no ensino superior para a classe dominante e a pequena burguesia.

Com o advento da República, os debates em torno da instrução pública passam a despontar no cenário nacional e ocorrem diversas tentativas de reformas educacionais. A Constituição de 1891 reforça a dualidade de ensino já presente no período anterior ao reservar à União a responsabilidade pelo ensino secundário e

superior, voltados para as classes dominantes, e aos Estados a responsabilidade pelo ensino primário e o ensino profissional, voltados para a educação das camadas populares. Como aponta Fernandes (1980), com o advento da República permaneceu um ensino secundário de caráter humanístico e literário, ligado à tradição acadêmica do passado e voltado ao ensino superior, um tipo de “educação estática” incapaz de atender às necessidades sociais.

É nesse contexto de final do século XIX e início do século XX que começa a se estabelecer uma *defasagem* entre o que a escola fornece e o que a organização social demanda, pois o equilíbrio existente entre as exigências sociais, econômicas e políticas e a educação escolar, passa a desmoronar. Romanelli (1978) aponta duas razões principais para esse fato: por um lado, a demanda social por educação aumentou, já que com o modelo de produção urbano-industrial a sociedade se complexifica e cresce a quantidade de camadas sociais médias e populares na sociedade brasileira, passando a demandar por educação escolar. Por outro lado, esse modelo de produção passa a exigir recursos humanos especializados para que o sistema capitalista industrial possa continuar se desenvolvendo. Assim, o desequilíbrio e a defasagem desse sistema educacional começaram a emergir pela pequena oferta de educação escolar (questão quantitativa) e pela oferta de um ensino humanístico e propedêutico que não respondia mais às necessidades das classes dominantes (questão qualitativa).

Já na década de 1930, durante o Governo Vargas, o Estado passou a assumir mais intensamente uma política de estímulo ao desenvolvimento econômico do país com a implantação das indústrias, dando origem ao modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Assim, com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, a defasagem mencionada anteriormente entre educação escolar e demanda social se aprofunda, visto que as exigências educacionais desse período são cada vez mais ampliadas tanto pela população quanto pela expansão capitalista. Esse período também foi marcado pela atuação do Movimento Renovador, que publicou em 1934 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Como aponta Romanelli (1978, p. 143):

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí por que o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação.

O movimento se fundamentava na defesa de que a educação deveria adequar-se a cada época e, portanto, deveria deixar de ser verbalista, aristocrática e seletiva. Assim, entendendo a educação como um problema social, o movimento

defendeu a educação enquanto um direito de todos, sem privilégios de classe e sendo um ensino laico, gratuito, obrigatório e de responsabilidade do Estado.

O movimento teve reflexos práticos na elaboração das Constituições de 1934 e 1937. A Constituição de 1934 aponta a educação como um direito de todos, sendo obrigatória no nível do ensino primário, e responsabiliza os Poderes Públicos pela oferta de ensino. A Constituição Federal de 1937 – que implanta a ditadura do “Estado Novo” (1937-1945) - mantém a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e torna obrigatório o ensino de trabalhos manuais para as escolas primárias, normais e secundárias (BRASIL, 1937). Além disso, no Artigo nº 129 fica explícito a preocupação do Estado em formar força de trabalho:

Art 129 O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Em 1942 são elaboradas as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, reformas educacionais do Estado Novo, que abrangem o ensino primário, secundário, técnico profissional e normal. O ensino primário passa, pela primeira vez, a receber mais atenção do Governo Central, que traça diretrizes para esse nível de ensino em âmbito nacional. Já o ensino secundário mantém seu caráter historicamente propedêutico, focado em fornecer uma formação cultural e humanística e em direcionar os jovens ao curso superior.

Esse contexto também presenciou uma expansão escolar significativa entre a população de 5 a 19 anos: na década de 1920 a taxa de escolarização dessa faixa etária era de 9%, passando para 21,43% na década de 1940. Porém, manteve-se uma orientação educacional baseada na dicotomia entre trabalho intelectual e manual, visto que “o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida).” (RIBEIRO, 1998, p. 129). Portanto, o ensino secundário permaneceu com uma estrutura altamente seletiva e propedêutica voltada às classes dominantes, enquanto o ensino primário e profissional esteve voltado às classes trabalhadoras empobrecidas. Como assinala Romanelli (1978), a reforma refletia o momento político ditatorial em que vivia a sociedade brasileira, inspirando-se na ideologia fascista e acentuando o caráter seletivo e classista da educação brasileira.

Em 1961 é publicada a Lei nº4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nota-se que a estrutura do ensino foi mantida e o sistema educacional continua se organizando da maneira anterior. Assim sendo, a educação continua sendo entendida como um direito social de todos e de obrigação do Poder

Público, como conquistado nas constituições de 1934 e 1946. O ensino primário se mantém obrigatório, agora a partir dos 7 anos de idade e o ensino de nível médio dividindo-se em secundário e técnico. O cenário que antecedeu a decretação da LDB de 1996 foi marcado pelos confrontos entre forças sociais do campo liberal-democrático e as do campo conservador, sendo as primeiras defensoras da democratização da educação e as segundas favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe e tendo apoio da burguesia brasileira (ROMANELLI, 1978). A autora argumenta que a LDB de 1961 foi uma vitória das forças sociais conservadoras, resultando na manutenção de um ensino seletivo e acadêmico.

Na década de 1960 a situação econômica, política e social do país se tornou ainda mais complexa. Romanelli (1978) nos oferece uma síntese dos fatos para enfim entrar no cenário educacional durante a ditadura civil-militar, onde a pesquisa se inicia:

Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964. (p. 193)

Portanto, é a partir do regime ditatorial de 1964 que o país passa a se inserir, definitivamente, no capital internacional, sendo a educação um fator importante nesse processo. A escolha desse marco foi realizada pelo entendimento de que, a partir desse período histórico, a educação escolar passava a ser um grande alvo de interesses no que tange o desenvolvimento econômico e a modernização nacional, deixando de ter funcionalidade para o sistema econômico e político seu caráter seletivo e humanístico (ROMANELLI, 1978).

Dessa forma, analisaremos a emergência da Teoria do Capital Humano nesse contexto e os discursos em torno dos interesses econômicos na massificação escolar através da análise do documento resultante do fórum *A educação que nos convém*, realizado em 1968. Os princípios presentes nessas análises orientaram a Lei nº 5.592/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e estabeleceu a obrigatoriedade da educação escolar dos 7 aos 14 anos. Por meio do estudo desses documentos e de outras fontes históricas, analisaremos como a massificação escolar passou a ser alvo de interesses das classes dominantes no Brasil. É nesse contexto que, segundo Saviani (2006), passa a dominar nas políticas educacionais e no ideário pedagógico a concepção produtivista e tecnicista de educação e a teoria do capital humano, sobretudo para o ensino médio. Buscaremos compreender também, no processo de redemocratização, as reivindicações dos trabalhadores da

educação na defesa da educação pública.

Passando para o contexto da década de 1990, analisaremos como a educação passou a ser um dos centros da atenção mundial, principalmente por meio da análise das propostas educacionais das agências multilaterais para a educação brasileira, mais especificamente da CEPAL e da UNESCO. Partindo da concepção educacional defendida por tais agências, iremos analisar sua influência no cenário brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da Reforma do Ensino Médio do governo FHC por meio do Parecer nº 15/98. Analisaremos também o Plano Nacional de Educação desenvolvido pela sociedade brasileira expondo como a massificação educacional é abordada por grupos sociais contrários às concepções hegemônicas de educação do período.

Assim sendo, o problema que norteou esta pesquisa foi o de compreender de que maneira as classes dominantes no Brasil e os trabalhadores da educação do campo crítico lidaram com os processos de massificação escolar no país, gerando concepções educacionais distintas. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi o de apreender, no período da ditadura civil-militar até a década de 1990, os interesses das classes dominantes no processo de massificação escolar no Brasil, assim como as reivindicações dos grupos sociais críticos em torno da defesa da escola pública. Os objetivos específicos da pesquisa foram: apreender a educação no Brasil em sua evolução histórica, no período analisado, considerando a correlação de forças sociais; compreender os interesses do capital na educação brasileira nos períodos históricos analisados e identificar as reivindicações dos grupos sociais críticos às concepções educacionais dominantes.

A metodologia utilizada no trabalho foi de uma pesquisa bibliográfica em torno das seguintes categorias teóricas: educação básica, política educacional e educação pública no Brasil. A investigação foi complementada por uma pesquisa documental voltada para os documentos da política educacional considerados relevantes para a análise do período histórico em questão, citados anteriormente.

O trabalho se estruturou em dois capítulos, divididos em subtópicos. O primeiro trata do período da ditadura civil-militar até a redemocratização, abordando a concepção de educação e as políticas educacionais empreendidas pela classe dominante do período, e em contraposição os movimentos críticos a tais concepções e políticas. O segundo capítulo aborda o período da década de 1990 e as políticas neoliberais para a educação brasileira, assim como propostas críticas às concepções dominantes.

Após a pesquisa bibliográfica e documental pudemos perceber que a questão da massificação escolar foi abordada por diferentes concepções e políticas educacionais de acordo com os interesses de classe dos agentes. Notou-se, nos

documentos e na bibliografia analisados, que ao perder seu caráter marcadamente seletivo e elitizado, incorporando - ainda que não de forma universalizada - a classe trabalhadora, a educação escolar perde seu caráter humanístico, centrado na cultura letrada e nos conhecimentos científicos, pois a educação passa a ser encarada pela classe dominante como um investimento econômico, como um fator importante na produtividade do trabalho, transformando radicalmente o sentido da escola. Em contrapartida, a pesquisa evidenciou que os movimentos centrados na reivindicação por uma educação pública de qualidade, que corresponda à função social da escola de socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente, estiveram presentes em todo o período estudado. Essas lutas apontam para outros caminhos de democratização da educação brasileira, que se contrapõem à massificação escolar esvaziada em termos educativos. Esta monografia revela que, no período estudado, a crítica às concepções educacionais dominantes resultou em conquistas relativas ao acesso da classe trabalhadora à educação escolarizada, mas perdeu espaço no contexto da política neoliberal da década de 1990, dominada pelos interesses do capital em todas as esferas da vida social.

## **2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964**

### **2.1 O CONTEXTO BRASILEIRO**

Como apontado anteriormente, no período da ditadura civil-militar ocorreu uma verdadeira sedimentação da relação entre educação escolar e desenvolvimento econômico, e o caráter seletivo da educação escolar passou a ser visto pela classe dominante como um entrave para o progresso do país nos moldes do sistema capitalista. Para conhecer as razões de tal fenômeno, é necessário apreender a situação econômica e social do Brasil no período e as ações ideológicas desencadeadas nesse processo.

Utilizaremos a análise realizada por José Paulo Netto (2014) desse período histórico, que enfatiza o caráter de classe da ditadura militar. Para compreendê-lo, faz-se necessário desvelar o contexto econômico e social da década de 1960. A situação econômica no início da década indicava um quadro de crise devido ao esgotamento da fase expansiva da industrialização no Brasil, expansão causada pela ampliação do mercado interno, pelos investimentos estatais e pelo ingresso no país do capital estrangeiro. Como aponta o autor, configurou-se no Brasil uma articulação entre o Estado, o capital estrangeiro e o capital privado nacional. A crise econômica na entrada dos anos 1960 indicava uma crise estrutural do capitalismo brasileiro, que necessitava de transformações econômicas e políticas para manter e ampliar o padrão de acumulação. Foram duas as principais propostas de transformação, voltadas ao enfrentamento da crise: uma via nacionalista e democratizante que propunha reformas de base (agrária, tributária, bancária e urbana), tendo como figura central João Goulart (presidente do país entre setembro/1961 e março/1964); e uma via que veiculava os interesses dos setores dominantes da sociedade, sendo a via que foi concretizada com o golpe de 1964.

Um órgão importante nesse período foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que contava com a participação de sociólogos, economistas, historiadores, entre outros intelectuais. Em 1958, o ISEB consolidou a sua tendência chamada de nacional-desenvolvimentista, que apontava caminhos para a superação do subdesenvolvimento brasileiro. Em contraposição estava o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), ligado ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD),

órgão orientado pela CIA e financiado pelo empresariado brasileiro. O IPES desempenhou um papel ideológico central no golpe de 1964 e durante toda a ditadura empresarial-militar, fato que será analisado posteriormente no presente trabalho.

A crise capitalista também passou a impedir o atendimento das necessidades reivindicadas pela classe trabalhadora, que intensificaram suas mobilizações em resposta à queda da qualidade de vida e do ritmo de crescimento econômico (LIRA, 2010). Essa intensificação também esteve presente nas lutas sociais pela educação, tendo como marco o *Manifesto dos Educadores de 1959* e a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, desencadeada pela I Convenção Estadual em defesa da Escola Pública na cidade de São Paulo, em 1960. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por personalidades como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes e Paulo Freire. Em termos gerais, o Manifesto e a Campanha defendiam a democratização do ensino, sendo a escolarização acessível para todos um fator importante para o desenvolvimento e a democracia. Foram movimentos que influenciaram diretamente na LDB de 1961 por meio da reivindicação de uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica (PASINATO, 2011).

Assim, baseando-se em Florestan Fernandes e em Octavio Ianni, Netto (2014) argumenta que é errôneo caracterizar esse período histórico apenas como uma ditadura militar, pois a presença dos militares na política brasileira nesse contexto serviu diretamente aos interesses do capital, sendo o regime político mais adequado à superação da crise capitalista no Brasil pela via das classes dominantes. Portanto, foi um golpe civil-militar que instaurou o regime ditatorial em 1964 e teve a tutela militar, instrumentalizada pelo grande capital e pelo latifúndio.

No cenário dos países centrais do capitalismo, o final dos anos 1960 foi marcado pelo esgotamento da fase expansiva do capitalismo, pelo rompimento com o pacto do pleno emprego keynesiano-fordista e com o desenho social-democrata das políticas sociais, resultando nas políticas neoliberais. Porém, como apontam Behring e Boschetti (2016), “enquanto no plano internacional desencadeava-se a reação burguesa, o Brasil, no contexto da ditadura militar pós-1964, vivia a expansão do ‘fordismo à brasileira, por meio do chamado Milagre Brasileiro.” (p. 134). As autoras apontam que, apesar da aparente falta de sincronia entre o

contexto brasileiro e o contexto dos países de capitalismo avançado, ambos estavam conectados pela necessidade do capital de restaurar suas taxas de crescimento econômico. Como país inserido periféricamente no capitalismo, o Brasil se apresentava como oportunidade para empreender um projeto de internacionalização da economia, aprofundando sua dependência. Além disso, para controlar a força de trabalho, a ditadura civil-militar combinou o aprofundamento das relações sociais capitalistas com a superexploração do trabalho, juntamente com a restrição dos direitos civis e políticos.

Com base em Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Nelson Werneck Sodré, Netto (2014) argumenta que esse contexto está relacionado com duas características básicas da forma o social brasileira: a primeira consiste na incorpora o de estruturas arcaicas de poder pelo desenvolvimento capitalista, ou seja, a ausência de uma revolu o burguesa “clássica”; e a segunda consiste na exclusão das forças populares das decisões políticas do país.

  diante desse cenário que no dia 1  de abril de 1964 ocorreu o Golpe que deu origem   mais longa das ditaduras brasileiras, marcada pela restri o dos direitos políticos, pela violência, pela criminaliza o da oposi o e pela nega o das institui es jurídicas reconhecidas como democráticas (NETTO, 2014). Assim, o período ditatorial articulou o poder político-coercitivo com o poder econômico-social, assegurando a efetiva o dos projetos das classes dominantes.

O discurso ideológico central do período ditatorial concentrava-se na Doutrina de Segurança Nacional, desenvolvida na Escola Superior de Guerra (ESG). Um dos seus formuladores brasileiros mais importantes   Golbery do Couto e Silva, que foi também um sujeito determinante no elo entre a ESG e o IPES. O cerne da Doutrina era de garantir a segurança interna do país através de dois meios principais: a cria o de um aparato repressivo e a implementa o de uma política de desenvolvimento econômico para a constru o de um Estado militarmente forte (NETTO, 2014).

Além disso, ao longo desse período, ocorreu uma ampla saída da popula o do campo para as cidades e a popula o economicamente ativa dobrou em rela o   década de 1960, sobretudo no setor secundário (CARVALHO, 2003). O chamado “milagre econômico”, promovido pela política macroeconômica do regime, sobretudo por meio do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), provocou um crescimento

significativo da economia brasileira, a estabilização da inflação, recuperando-se temporariamente da crise anterior. Porém, a concentração de renda e o arrocho salarial continuaram aumentando e marcando todo o período, desfavorecendo a grande massa da população e ampliando as desigualdades sociais (NETTO, 2014). Outro marco do chamado “milagre econômico” foi a desnacionalização da economia, quando 41,6% das empresas industriais que operavam no Brasil eram estrangeiras e 30% dos investimentos estrangeiros no Brasil eram destinados à agroindústria (NETTO, 2014). O autor também aponta que a estrutura de classes da sociedade brasileira se modificou através das mudanças do modelo econômico da ditadura. Uma das transformações sofridas pela classe trabalhadora foi a ampliação da quantidade de trabalhadores qualificados, sobretudo com formação técnica. Já as camadas médias urbanas sofreram um processo de assalariamento crescente.

Outra ênfase dada por Netto (2014) é que a efetivação do chamado “milagre econômico” só foi possível com o terrorismo de Estado, tendo como marco principal a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5). O AI-5 suspendeu diversos direitos políticos, entre eles: suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais, proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política, suspensão da garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social, cassação de mandatos, entre outras medidas (BRASIL, 1968).

Assim, é baseado no contexto de crise estrutural do capitalismo brasileiro, de inserção subordinada do país na dinâmica do capitalismo internacional, de cassação dos direitos civis e políticos e de superexploração da classe trabalhadora, que o cenário educacional pode ser compreendido. Para isso, iremos retomar o desenvolvimento da teoria do capital humano e sua influência para a educação brasileira.

## **2.2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Frigotto (2011) aponta que a noção de capital humano surgiu num contexto marcado, principalmente, pelo acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a

radicalização do desemprego estrutural. Assim, a questão central que passou a guiar dirigentes e intelectuais da classe dominante foi a de como diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos, com o objetivo de frear a expansão do socialismo após a Segunda Guerra Mundial. Respondendo a essa questão, Theodoro Schultz, economista estadunidense, desenvolveu, na década de 1950, a Teoria do Capital Humano (THC), que tem como base a ideia de que o trabalho humano qualificado por meio da educação se apresenta como um importante meio para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (MINTO, 2006). Assim, a tese básica do economista é a de que o investimento na educação é também um investimento produtivo, já que a educação escolar está intimamente conectada ao mundo do emprego e, portanto, pode reduzir desigualdades. Para o economista, capital humano significa os investimentos do indivíduo na sua formação, que nas sociedades escolarizadas se dá, sobretudo, nas escolas e universidades. Esse investimento retorna ao indivíduo por meio de benefícios econômicos através de uma melhor inserção no mercado de trabalho. Ou seja, o homem educado produz mais, segundo essa perspectiva.

Essa teoria chega ao Brasil na década de 1950, num contexto em que o nacional-desenvolvimentismo se fazia bastante presente na burguesia industrial, acreditando-se que o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são apenas estágios quantitativos diferentes do desenvolvimento do capitalismo. Assim, a TCH associou-se perfeitamente com essa ideologia ao difundir a ideia de que, ao promover distribuição de renda e equidade, a educação é um instrumento central para alcançar o tão pretendido desenvolvimento brasileiro (AGUIAR, 2012). Portanto, de acordo com os interesses da classe burguesa, o investimento em educação não só traria benefícios individuais, mas para toda a sociedade brasileira. São essas ideias que levam, na década de 1960, a THC a se fortalecer no cenário nacional e são determinantes nas políticas educacionais implementadas.

A atuação do *Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais* (IPES) é central para compreender a influência dessa teoria na educação brasileira no período ditatorial. O Instituto, fundado em 1961, por intelectuais orgânicos das classes dominantes, como já foi assinalado, apresentava-se como uma agremiação apartidária de “[...] um vasto grupo de personagens que tinham os mesmos interesses, ou seja, certo conjunto de relações econômicas, o discurso anticomunista e a intenção de edificar

o Estado, de acordo com suas conveniências.” (CARVALHO, 2007, p. 371-372). O IPES foi um importante centro de elaboração intelectual para propor alternativas econômicas e políticas ao governo Jango e, para isso, reuniu dirigentes de empresas, profissionais liberais, professores universitários, intelectuais e técnicos.

Participavam desse Instituto representantes do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), da Associação Comercial do Estado de São Paulo (ACESP), da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), do Conselho das Classes Produtoras (CONCLAP), da Confederação Nacional da Indústria (CNI), da Confederação Rural Brasileira (CRB), entre outros (NETTO, 2014). Além disso, o IPES construiu uma rede de relações com as Forças Armadas, sendo um importante meio de criar elos entre os setores empresariais e os setores militares.

O discurso que o Instituto proferia era o de que seu foco estava em solucionar os problemas nacionais, sendo um polo de resistência ao nacional-desenvolvimentismo (SOUZA, 2016). A linha de solução dos problemas nacionais proposta pelo Instituto seguia uma concepção privatista por meio das propostas de expansão do mercado nos moldes do sistema estadunidense e aumento da produtividade do trabalho. Para os propósitos do trabalho, iremos focar nos interesses do IPES no setor educacional, expostos sobretudo no fórum *A educação que nos convém*, realizado em 1968, onde ficara explícita as ideias pedagógicas que passariam a dominar a educação naquele período e nas décadas seguintes.

Para isso, analisaremos um volume publicado em 1969 que agregou todas as Conferências e os debates realizados no evento, sendo uma importante fonte histórica desse período. O documento foi elaborado por iniciativa da Associação Promotora de Estudos da Economia (APEC) e contou também com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Logo na apresentação do volume, realizada pelo vice-presidente do IPES, Glycon de Paiva, cita-se o movimento estudantil que estourou em Paris na Primavera de 1968, que teve repercussão no contexto brasileiro. Assim, o IPES aponta uma preocupação em examinar as demandas da campanha estudantil em prol da extensão e da qualidade da educação no Brasil, sendo seu principal objetivo a “definição do tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros” (p. III). A expressão “interesses brasileiros” é tratada aqui como uma ideologia no sentido marxista do termo, pois tenta-se colocar

tais interesses como gerais, universais e absolutos, sendo que na realidade se referem aos interesses da classe dominante brasileira do período. Como aponta Marx (2007):

Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. (p. 48)

Ainda na apresentação citada, é apontado como propósito essencial da educação preparar os jovens para o seu tempo, cumprindo seu programa que é “servir ao desenvolvimento social da Empresa Brasileira” (p. III), já deixando evidente que “interesses brasileiros” são esses que a educação deve se voltar. As conferências foram divididas em 11 temas, sendo que quatro referem-se aos aspectos gerais da educação e os demais sobre os aspectos do ensino superior. Para o recorte da pesquisa, iremos analisar as conferências que abordam a educação em geral, englobando também a conferência final do Fórum.

O tema da primeira conferência intitula-se “Objetivos e métodos da educação brasileira” e foi realizada pelo Padre Fernando Bastos D’Ávila. O conferencista fazia parte do corpo docente da PUC-RJ, ensinando em várias unidades Sociologia, Ética e Doutrina Social da Igreja, além de ocupar o cargo de vice-reitor da instituição. No início de sua conferência, D’Ávila se propõe a pontuar quais não são os objetivos da educação nacional, e cita, entre eles, uma educação beletrista, decorativa e descolada da realidade, pois dessa forma o potencial financeiro investido na educação é desperdiçado. Para ele, duas são as exigências da educação nacional: a promoção de valores morais e a formação técnico-científica. Nos interessa focar na segunda exigência, que explicita os interesses econômicos na educação. Nas palavras de D’Ávila:

Queiramos ou não, estamos envolvidos num processo de desenvolvimento, que se apresenta, para o Brasil, como uma opção indeclinável, a ser assumida dentro de prazos fatais. Corremos na pista do *take off*, e na medida em que se acelera o movimento, reduz-se o tempo útil para a decolagem. Desenvolvimento não se faz, na sua base econômica, sem aumento da produtividade do trabalho, e esta, por sua vez, reclama um incessante progresso tecnológico. [...] Sem uma juventude formada na severa disciplina do trabalho técnico-científico, nenhum país hoje poderá desenvolver-se como realidade nacional autônoma. (p. 2)

Fica claro, nessa fala, a necessidade de uma educação voltada ao trabalho produtivo e ao desenvolvimento econômico brasileiro. Assim, o progresso inevitável ao qual o Brasil estaria submetido prescinde de uma juventude formada nos moldes da produtividade e da disciplina de uma educação técnica e tecnológica.

Outra fala significativa dessa conferência aborda diretamente o tema da massificação:

Deve, assim, valorizar os imensos recursos humanos que, sem a educação, ficariam completamente fora do circuito cultural, econômico e social do país. Essa situação é a que vivemos agora, enquanto ainda milhões de brasileiros, que não têm acesso à cultura, não têm possibilidade alguma de valorização de seus próprios recursos humanos. E este parece ser um dos grandes desafios com que se defronta o Brasil que se desenvolve. Talvez a primeira condição para esse desenvolvimento seja a possibilidade de valorização de seus próprios recursos humanos. (p. 3)

Apresenta-se, nessa passagem, uma clara preocupação com mais educação para mais pessoas, com o objetivo de inserir a população que esteve historicamente fora do acesso a uma educação seletiva. Ficam explícitos, porém, os interesses dessa inclusão: formar mais recursos humanos para atuar no desenvolvimento cultural, econômico e social do país. Assim, a massificação escolar é vista como uma oportunidade de formação de recursos humanos adequados ao desenvolvimento capitalista.

A segunda conferência que iremos analisar é intitulada "Estrutura do sistema educacional" e foi realizada por Paulo de Assis Ribeiro, também docente da PUC-RIO. Ribeiro inicia sua conferência apontando para a necessidade da formação do capital humano por meio do sistema educacional formal, admitindo-se que "os aspectos qualitativos da força de trabalho dependem de questões intimamente relacionadas com problemas dos campos da educação, da saúde e da alimentação." (p. 15). Ou seja, para melhorar a qualidade da força de trabalho se faz necessário lidar com o campo educacional. Na seguinte fala do professor fica evidente esse interesse na educação voltada para a formação de trabalhadores:

Se no setor primário é possível obter-se alguma produtividade com a maioria da mão-de-obra capacitada apenas no nível elementar, o setor secundário já exige, para o mesmo padrão de produtividade, uma mão-de-obra melhor qualificada, em maior porcentagem, no nível médio; e o setor terciário, para as mesmas condições, deve contar com, praticamente, a maioria da mão-de-obra qualificada no nível médio e uma sensível

porcentagem no nível superior. (p. 16)

Assim, a educação seria necessária para capacitar e qualificar mão-de-obra para atuar nos setores econômicos com mais produtividade, sobretudo nos setores secundário e terciário que exigem maior qualificação. Tendo isso em vista, Ribeiro propõe tipos de formação adequadas a cada idade escolar. Na fase inicial da vida (0 a 5 anos), a formação da criança cabe essencialmente à família, já que tem o caráter de uma formação para a vida “instintiva”. Já dos 6 aos 11 anos de idade, a formação da criança cabe, em maior parte, ao sistema educacional formal, devendo iniciar-se “o treinamento em atividades de trabalho, criação de hábitos úteis à vida, - o quanto possível adaptados às condições geo e socioeconômicas vigentes na região.” (p. 18). Dos 12 aos 18 anos, a educação deve ter um valor instrumental para o trabalho, já que “a escola de grau médio deixou de se destinar apenas às elites dirigentes e tende a se tornar obrigatória para toda a população.” (p. 18)

Percebe-se, portanto, que desde os 6 anos de idade a criança deve ser iniciada no treinamento para o trabalho, desenvolvendo-se currículos adaptados às supostas necessidades sociais e econômicas do país. Argumenta-se, inclusive, que conteúdos escolares desvinculados de tais necessidades causariam a evasão escolar na escola primária brasileira.

Na fala a seguir, fica explícita a valorização de um ensino baseado na técnica, na prática considerada de um ponto de vista instrumental e na tecnologia em detrimento da teoria, da abstração e das humanidades, já que o ser humano é encarado com base no seu valor econômico:

Se a técnica alterou, está transformando, e, sem qualquer dúvida, continuará a repercutir sobre a economia, e se reconhecemos o valor econômico do homem, é de se ver que o fenômeno tecnológico deve ser encarado, sob todos os seus aspectos, no campo da educação. É que não basta e não bastará nunca - convém insistir - conhecer as bases, os postulados e os princípios da técnica, pois o importante para o homem é, antes de tudo, saber aplicá-la visando o bem-comum. (p. 25)

O tema da IV conferência é “Educação e desenvolvimento econômico”, sendo ministrada por Roberto de Oliveira Campos, ministro do Ministério Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica no governo de Castelo Branco e membro do conselho técnico da Confederação Nacional do Comércio, durante o governo Costa e Silva. Destacamos a sua fala mais significativa:

É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal. [...] A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro [...] a construção de um país é uma tarefa lenta e impossível, se, a par do equipamento físico, não houver um sistemático esforço de construção do capital humano. (CAMPOS, 1969, p. 76, grifos nossos).

Percebe-se nessa fala uma relação explícita entre educação e desenvolvimento econômico, de modo que deveria ser organizado um ensino secundário de massa para que seja possível “a construção de um país”. Nota-se que há inclusive a defesa de um ensino gratuito, demonstrando como essa pauta pode ser utilizada por diferentes agentes e para diversos interesses políticos. Fica claro, nessa fala, que defender a massificação e a gratuidade do ensino não se trata de uma pauta progressista e democrática. Pelo contrário, ela se dá num contexto de intenso desenvolvimento do capital e de fortalecimento das forças políticas conservadoras e reacionárias, reunidas em um Instituto que teve um papel essencial na legitimação do sistema ditatorial.

Além disso, é possível perceber uma naturalização das desigualdades sociais nesta e em outras falas, ao afirmarem que o acesso ao ensino superior é, fatalmente, destinado às elites, justificando a defesa de um ensino secundário como formação final voltada ao trabalho. Assim, a massificação de uma educação humanística, científica e cultural é vista como um entrave para as demandas do desenvolvimento econômico do país, sendo necessária e suficiente uma educação prática e utilitária para a população em idade escolar vinculada socialmente à classe trabalhadora.

Por fim, analisaremos a conferência final do evento, intitulada “Fundamentos para uma política educacional brasileira” e proferida por Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, ministro do Ministério do Trabalho e da Previdência Social durante o governo Castelo Branco e ministro do Ministério da Previdência e Assistência

Social no governo do general Ernesto Geisel. Há a intenção, nessa conferência, de sintetizar a ideia de uma educação adequada ao Brasil daquele período histórico. O conferencista partiu do entendimento que “há uma educação para o Brasil de hoje, necessariamente diferente da que servia ao Brasil colonial ou ao Brasil-Império, pois os problemas que o brasileiro de hoje enfrenta são distintos dos de então.” (p. 159). Argumenta, assim, que é necessário pensar em uma educação real, não uma educação ideal, ou seja, uma educação subordinada às necessidades e possibilidades concretas da sociedade. Segundo as necessidades da ordem capitalista, argumenta que a formação escolar dos brasileiros deve se dar dentro desses moldes, sendo “inútil dar-lhes uma preparação excessivamente literária, se os problemas que vão encontrar são principalmente de natureza técnica.” (p. 159).

Na fala a seguir, fica claro o interesse na massificação do ensino sem esquecer, com isso, de manter a educação superior limitada às elites:

É claro que não se pode pensar mais em termos de manter-se fora dos benefícios da educação milhões de brasileiros, sem com isso agir com profunda injustiça social e sem também entravarmos o próprio desenvolvimento econômico [...] Mais ainda: uma denegação de educação a um número crescente de brasileiros poderá gerar uma situação de perigo para a própria estabilidade política. [...] É preciso educar as massas - e urgentemente - mas é preciso também continuar a dar atenção a um tipo de educação que mantenha a preparação das elites dirigentes, dos empresários, dos técnicos de nível superior, através da qual se propiciem os meios para o aumento rápido da renda nacional [...]” (p. 160)

Assim, a defesa por uma educação de massa é ligada aos interesses do desenvolvimento econômico do país e da estabilidade política, tendo em vista que os movimentos estudantis do período ameaçavam a ordem e a dita “segurança nacional”. Porém, fica claro que não há a intenção de reduzir desigualdades sociais, tendo em vista que a educação superior continua sendo pensada exclusivamente para a formação das elites nacionais. Ao mesmo tempo, configura-se com clareza a ideia de uma dualidade educacional, que delineia percursos formativos diferenciados entre as classes sociais. A educação das massas deve ser pensada com ênfase na formação profissional de uma força de trabalho adequada às necessidades do capital. Isso porque para os filhos da classe trabalhadora uma educação voltada à “cultura” e ao ensino superior seria uma educação irrealista e inadequada à realidade brasileira.

O IPES também desempenhou papel significativo nos acordos estabelecidos

entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971, conhecidos como Acordos MEC/USAID (LIRA, 2010). Os empresários ligados ao IPES atuaram na articulação dos acordos que tinham como objetivo financiar uma série de políticas educacionais no Brasil em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior). O primeiro acordo para o ensino secundário aponta em seu texto uma justificativa com base na situação atual da realidade educacional brasileira, que necessitaria de planos viáveis

[...] em face da crescente demanda de melhores e maiores oportunidades educacionais para a juventude brasileira. Efetivamente, apenas uma reduzida parcela de estudantes brasileiros (5 por cento) conclui o curso secundário (em confronto com 60 por cento nos Estados Unidos); o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje (ALVES, 1968, *apud* 1965)

Um dos aspectos principais da atuação da USAID na educação primária e secundária brasileira envolvia mudanças nas condições de trabalho dos professores por meio do processo de *proletarização* dessa categoria (BOMBARDA, 2019). Com a expansão da escolaridade obrigatória e com a expansão quantitativa do ensino de 1º e 2º graus, surgiu a necessidade de ampliar o número de profissionais para atuar na formação das crianças e dos jovens, fazendo com que os professores deixassem de ser uma categoria formada por uma elite intelectualizada (FERREIRA JR; BITTAR, 2006). Como resultado, tem-se um crescimento quantitativo de professores com uma formação aligeirada e sofrendo com uma degradação das condições de vida e de trabalho por meio do arrocho salarial. Como consequências positivas, esse período vivenciou uma ampliação da organização política desses profissionais, que atuaram diretamente no combate ao regime ditatorial. Como apontam Ferreira e Bittar (2006, p. 1175):

O arrocho salarial a que foram submetidos os professores durante o regime militar, aliado à expansão quantitativa das antigas escolas públicas de 1º e 2º graus, levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho.

Assim, percebe-se que há um interesse das agências internacionais e dos setores empresariais na expansão da educação brasileira, numa educação de

massas. Romanelli (1978) argumenta que tais agências, em parceria com o governo brasileiro, se utilizaram do aumento da demanda social por educação para justificar a assinatura dos Acordos MEC-USAID, além de garantir a intervenção externa em forma de cooperação.

Em 1966, a Confederação Nacional de Educação (CNE) apontou propostas para a modificação do Plano Nacional de Educação, enfatizando a relação entre educação e desenvolvimento econômico. O objetivo era prestar contas sobre a evolução da educação brasileira exigida pelo Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), liderado pelos EUA. A prioridade da Confederação estava em analisar os índices de evasão, reprovação e atraso escolar no ensino primário brasileiro, considerando necessária a ampliação das vagas para a formação da força de trabalho brasileira (LIRA, 2010, p. 69). Como consequência, foi lançado pelo governo federal o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), que apontava que a educação deveria garantir “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2002). A parte educacional estava inserido no documento no tomo VI, item “1”, intitulado *Educação e Mão-de-obra*, ficando evidente a correlação realizada entre educação e força de trabalho.

É com base na concepção de educação defendida no citado fórum “A educação que nos convém” que, em 1971, ocorreu a reforma do ensino de 1º e 2º graus através da Lei nº 5.692. Ainda em 1969 o então presidente Costa e Silva encarregou um Grupo de Trabalho (GT) para reestruturar o ensino de 1º e 2º graus. No ano seguinte, criou-se outro GT encarregado de propor medidas para a atualização e expansão dos citados graus de ensino (PEREIRA, 2015). Entre as características principais da reforma proposta pelo GT destacamos a combinação do binômio continuidade-terminalidade, que tinha como objetivo superar o dilema entre ensino propedêutico e ensino profissional (SAVIANI, 2002).

A Lei fundiu o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame admissional, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e criou a escola única profissionalizante, entre outras medidas (LIRA, 2010). No Art. 1º, já fica explícita a relação do ensino primário e secundário com o mundo do trabalho, ao apontar que

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Já o Art. 4º da Lei estabelece que os currículos de ambos os níveis de ensino terão um núcleo comum obrigatório em todo o território nacional e uma parte diversificada, voltada para atender às peculiaridades locais e individuais. No Art. 5º a parte diversificada do currículo é esmiuçada e tratada como “formação especial”, passando a ser inserida nos anos finais do primeiro grau e sendo predominante em todo o segundo grau, tendo a formação para o trabalho seu objetivo central, como mostra o inciso 2:

§ 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de **sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau**; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as **necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Assim, o ensino de 1º e 2º graus passam a ter envolvimento com o mundo do trabalho, com destaque para o ensino de 2º grau - atual ensino médio - que tem como objetivo a habilitação profissional que pode ser realizada em cooperação com empresas privadas. Em relação à profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, concretiza-se a noção presente no Fórum que situa a escola secundária enquanto formação final para a grande massa da população. Assim sendo, a formação especial concederia ao estudante uma habilitação profissional para que pudesse terminar o 2º grau já inserido no mercado de trabalho. Como apontam Cury, Tambini e Salgado (1982), pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se tentou mudar o modelo humanístico/científico por um modelo científico/tecnológico.

Saviani (2002) aponta que na Comissão Mista encarregada de apreciar o projeto encaminhado pelo Poder Executivo, diversas emendas relativas à questão da profissionalização do 2º grau foram apresentadas. Entre as que prevaleceram, destacamos a Emenda nº 39 do Deputado Bezerra de Mello, que afirmou que

Toda a filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para a empresa privada e para a empresa pública. É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e

academizante, que não forma nem para o trabalho nem para a vida. (DCN, 13-7-71, p. 3.047 apud SAVIANI, 2002, p. 126-127)

Em relação à obrigatoriedade escolar, é estabelecida uma idade escolar em que a família é obrigada a matricular suas crianças na escola e o Estado é responsável por fornecer ensino. Como aponta o Art. 20: O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. Assim, a educação escolar passou a ser obrigatória durante 8 anos, ou seja, ao longo de todo o ensino primário, sendo gratuita e de responsabilidade do Estado. Pinheiro (2015) argumenta que a ampliação da obrigatoriedade escolar na referida lei era uma resposta às reivindicações populares, já que antes a obrigatoriedade era de apenas quatro anos.

Lira (2010) aponta que a LDB de 1971 foi desmontada aos poucos através de pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), flexibilizando a profissionalização obrigatória e ampliando as disciplinas da formação geral. Porém, a profissionalização compulsória só foi retirada totalmente do currículo com a Lei n.º 7044 de 1982, mantendo a indicação de preparação para o trabalho nos níveis de ensino e indicando que no 2º grau essa preparação pode ocasionar na habilitação profissional, dependendo do estabelecimento de ensino.

Outro marco das políticas educacionais no período ditatorial foi a intensificação da simbiose Estado-capital em todos os níveis de ensino (CUNHA, 2014). No ensino básico, destaca-se a instituição do Salário-Educação através da Lei n. 4.440/64, que regulamenta o financiamento do ensino primário através de tributos pagos por todas as empresas vinculadas à previdência social. Essa política determinou que aqueles alunos de baixa renda residentes em locais periféricos onde a escola pública não alcançava, receberiam incentivos financeiros para acessar a escolarização. Esse incentivo se deu por meio da contribuição de 1,4% da folha de salários pagos aos empregados das empresas, passando para 2,5% em 1975, recursos que seriam destinados à expansão das redes públicas de ensino. Porém, como aponta Cunha (2014), os empresários poderiam optar por uma opção privada, de modo que esses recursos seriam transferidos para as escolas privadas em forma de bolsa de estudo para a população necessitada. O resultado dessa política foi que, em 1981, 70% das vagas das escolas privadas de 1º grau do país correspondiam

aos recursos do salário-educação.

Em 1968, criou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o objetivo de financiar projetos de ensino. Em 1972, o FNDE também passou a atuar como agente arrecadador do Salário-Educação, e um ano depois (dois anos após a Reforma do ensino de 1º e 2º graus) o Decreto n. 72.495/75 estabeleceu normas para o amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino com recursos do FNDE. O item “a” do Artigo 3º aponta como uma das concessões:

suprir deficiências locais da rede oficial de ensino de 1º e 2º graus, através da utilização da capacidade ociosa dos estabelecimentos particulares de ensino ou quando, em relação ao aluno, o acesso à escola particular se tornar mais fácil e conveniente, a juízo da administração do ensino e considerando, dentre outros, os fatores de distância e dificuldades de transporte.

Assim, percebemos como a THC está presente no contexto educacional brasileiro do período ditatorial, fundamentando ideias da educação como fator de produção e potencializadora da força de trabalho. Além disso, fica evidente que os discursos proferidos em defesa da Reforma do 1º e 2º graus e demais legislações, realizam um processo de inversão idealista da educação (SAVIANI, 1980), com o objetivo de reproduzir e legitimar desigualdades. Nesse sentido, a educação não é historicizada e captada em suas múltiplas determinações, mas é isolada e encarada como determinante na estrutura social. Essa inversão idealista cumpre um papel ideológico de isentar o modo de produção capitalista dos problemas sociais que origina e de responsabilizar os indivíduos pela melhoria de suas condições de vida, sendo a massificação do ensino uma das chaves desse processo. Assim, a preocupação com a massificação da educação escolar acompanha uma mudança significativa na forma de pensar a educação de 1º e 2º graus, não mais humanística e literária, mas prática, instrumental e técnica. Como aponta Frigotto (1999, p. 26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

No contexto de enfraquecimento da ditadura civil-militar e fortalecimento dos movimentos sociais em defesa da democracia, os movimentos críticos das políticas

educacionais dominantes também ganham força, e é o que será visto no tópico a seguir.

### **2.3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO**

Ao longo de todo o período militar, os movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos de inspiração marxista e demais opositores do regime sofreram uma série de perseguições políticas. Porém, no final da década de 1970 e na década de 1980, a sociedade civil passou por uma retomada da sua organização, construindo as bases para o processo de redemocratização do país, sendo a educação uma questão central no debate político.

O movimento estudantil e suas entidades representativas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), seguiram combatendo as políticas educacionais da ditadura civil-militar e atuando como agentes importantes na “abertura democrática”. A categoria dos docentes do 1º e 2º graus também foi essencial nesse processo, visto que durante o período da ditadura civil-militar a categoria sofreu um processo de *proletarização*. Seus movimentos de organização originaram a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), criada em 1971 e fortalecida pela grande quantidade de associações estaduais filiadas. No final da década de 1980, congresso da categoria mudaria o nome da CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (SAVIANI, 2008). No final dessa década cresciam as reivindicações dos educadores em torno da universalização da educação pública e gratuita, do combate à evasão escolar, da redução da distorção idade-série, entre outras demandas como a democratização da gestão escolar, a valorização dos profissionais da educação e a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas. Cabe destacar a demanda dos educadores de ampliar a escolaridade obrigatória para o período de 0 a 17 anos de idade, responsabilizando o Estado pela oferta educacional em toda a educação básica.

Em 1979, surgiram movimentos críticos na área educacional por meio de associações científicas e sindicais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), periódicos como a revista Educação e Sociedade, a Revista da ANDE, os Cadernos do CEDES e eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) e as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Ao longo de toda a década de 1980 ocorreu no cenário brasileiro um intenso movimento político pela democratização da educação, tendo como marco a realização das Conferências Brasileiras de Educação. Em 1980 foi realizada a primeira, à qual se seguiram mais cinco, realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. É importante pontuar que a categoria dos docentes não possuía um papel de destaque nessas conferências, já que as entidades que estiveram à frente das discussões eram as acadêmico-científicas. Além disso, a visão de política educacional presente nas conferências partia da crítica ao modelo educacional do período ditatorial, construindo assim uma visão através do princípio democrático, mesmo que democrático-burguês (PINHEIRO, 2015).

Destacamos a realização da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em 1986, tendo como tema “A educação e a Constituinte”. O resultado mais importante dessa conferência foi a divulgação do documento denominado Carta de Goiânia, que incluía os pontos que os educadores consideraram relevantes para integrar o capítulo sobre educação na nova constituição, que em 1985 já estava colocada como uma necessidade pelos movimentos sociais. Martins e Almeida (2016) argumentam que a Carta foi um marco que articulou as forças progressistas em defesa da escola pública. Entre as medidas propostas, destacamos:

- 1.A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino;
- 3.O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade;
8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização e necessidade de trabalho do menor trabalhador, e, ao mesmo tempo, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudo a serem destinadas às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública;
9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos;

15. Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios. (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

Além disso, os educadores presentes na Conferência apontam a necessidade de elaboração de uma nova LDB a partir desses princípios. Outro resultado importante desse evento foi a iniciativa de criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1987, que articulou as principais entidades que lutavam pela educação pública, com destaque para os membros da ANPEd, da ANDE e do CEDES (PINHEIRO, 2015).

É interessante notar como a ampliação do acesso à educação no processo de redemocratização foi encarada como um esforço democratizante da sociedade como um todo, sendo que “[...] a tarefa de promoção de um ensino democrático deve ser entendida como estreitamente ligada ao esforço democratizante da sociedade como um todo” (1980, p. 135, *apud* PINHEIRO, 2015, p. 99). A ANDE indicou pontos necessários para a democratização do ensino, dentre os quais destacamos:

- a) Na redefinição das prioridades conferidas atualmente aos diferentes graus de ensino, tendo em conta a real satisfação das necessidades mais prementes dos níveis educacionais que atendem primordialmente às camadas majoritárias da população;
- b) No reconhecimento da importância do papel do poder público na oferta de um ensino gratuito e de fato acessível a todos;
- c) No fortalecimento de medidas que assegurem a permanência na escola de camadas cada vez mais representativas da população;
- d) Na reavaliação dos conhecimentos transmitidos pela escola visando à aquisição de uma forma de saber integrado, não segmentado, que possibilite relacionar os casos particulares a uma compreensão mais global e crítica do todo que eles se inserem. (ANDE, 1979, p. 138 *apud* PINHEIRO, 2015, p. 99)

No final da década de 1980, foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública, que se originou do movimento ao redor da Constituinte, no tema da Educação, e da necessidade de elaboração de uma nova LDB. O movimento contou com a participação de intelectuais das universidades, de mais de 25 entidades da sociedade civil e de representantes de diversas categorias do magistério (GOHN, 2009). Gohn (2009) argumenta que o movimento representou a retomada dos movimentos em defesa da educação pública da década de 1930, pelos intelectuais da Escola Nova e da década de 1950 pelos intelectuais

nacionalistas.

A seção “Da educação” da Constituição de 1988 foi fortemente influenciada pelos pontos levantados na “Carta de Goiânia”, sem deixar de incorporar as demandas dos defensores do ensino privado. A gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática e a definição da educação enquanto direito público subjetivo são alguns dos avanços influenciados pelos defensores da educação pública (SAVIANI, 2013). Assim, a Constituição determina, no Artigo 208, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Coloca-se como metas, no Artigo 214, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Assim, percebe-se como no processo de “redemocratização” a educação se apresentou como um elemento central através da defesa de um ensino público e acessível para todos. Formou-se, assim, de um lado o movimento vinculado ao grande capital que encara a educação como um fator de produção e de outro um movimento em defesa da educação como direito público, gratuito e laico. Ambos defendem a massificação da educação escolar, porém sob perspectivas e interesses de classe opostos. Em seguida, veremos como esse cenário se modificou no contexto das políticas neoliberais dos anos 1990.

### 3 A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 E A CONSTRUÇÃO DE UMA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI”

#### 3.1 O CONTEXTO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 no Brasil é marcada pela implantação do projeto neoliberal. Embora estejam presentes, na década de 1980, determinadas políticas neoliberais, foi na década de 1990, com início no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), que a hegemonia burguesa foi afetada mais fortemente pela crise e o neoliberalismo se apresentou como uma das saídas (MACIEL, 2017).

O projeto neoliberal está inserido em um contexto de crise do padrão de acumulação fordista/taylorista, que predominou no mundo capitalista do século passado. Se, nos países de capitalismo central, esse padrão de acumulação foi acompanhado pela organização de um “*estado de bem-estar social*” - não destituído de desigualdades sociais e contradições próprias do capitalismo, mas que elevava os padrões materiais de vida da população –, nos países periféricos, inclusive latino-americanos, aprofundavam-se as formas de domínio capitalista e se implantavam regimes ditatoriais (HARVEY, 1993). No capítulo 1 tratamos da articulação entre o Estado, o capital estrangeiro e o capital privado nacional no Brasil, que se concretizou com o golpe civil-militar de 1964, e das suas repercussões na educação brasileira. Tratamos também das lutas sociais por um projeto democrático-popular no país e em defesa da educação como direito público, gratuito e laico, nos anos de 1980. Projeto que foi atropelado pela implantação das políticas neoliberais.

Assim, nos anos de 1990, o neoliberalismo no Brasil e nos países latino-americanos, foi marcado pela abertura das economias nacionais ao capital transnacional e pela intensificação dos processos de desnacionalização, reforçando a capacidade do capitalismo em adequar-se à realidade de uma dada região. Inaugurou-se, assim, o padrão de acumulação flexível do capital, marcado pela flexibilização e desregulamentação do mundo do trabalho e a mercantilização dos direitos sociais, buscando estabelecer novos delineamentos à exploração objetiva e subjetiva da classe trabalhadora (MIRANDA, 2006).

O contexto brasileiro de crise envolvia um esgotamento no padrão de acumulação capitalista baseado no Estado desenvolvimentista, que tinha como

centro a aliança entre frações estatal, privada nacional e estrangeira do capital monopolista, como já foi assinalado. Tal crise se desencadeou desde o período ditatorial, mas se intensificou com a precária redemocratização e no processo de elaboração da Constituição de 1988, que combinou a incorporação de uma institucionalidade autoritária com direitos sociais e políticos reivindicados pela classe trabalhadora (MACIEL, 2017). Além disso, embora a vertente democrático burguesa esteja presente na constituinte, a essência liberal não deixou de predominar, fazendo com que a intervenção popular e os mecanismos de democracia direta perdessem cada vez mais espaço, clássico da hegemonia burguesa. Apesar de inserida nesse cenário, Marini (2017, p. 419) argumenta que os mecanismos inaugurados na atual Constituição “são o melhor instrumento de que já dispôs o povo trabalhador ao longo de nossa história para construir uma ordem política mais favorável aos seus interesses”. Portanto, a Constituição de 1988 se apresenta como um avanço social conquistado pelas lutas sociais dos setores democráticos, ainda que sem romper com a ordem burguesa.

Porém, enquanto no Brasil um processo de redemocratização limitada avançava, nos países centrais a regulação capitalista se dava por meio do avanço das políticas neoliberais, caracterizadas “pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização - elementos inerentes à mundialização (globalização) operada sob o comando do grande capital” (NETTO, 1999, p. 77). Essa assincronia entre o contexto brasileiro e mundial logo foi solucionada através da desqualificação da Constituição de 1988 pelos setores da burguesia (NETTO, 1999).

Foi nesse cenário que Fernando Collor de Mello saiu vitorioso na primeira eleição presidencial direta após a ditadura de 1964, logo anunciando seu projeto neoliberal. O projeto de governo de Collor tinha como foco o combate à inflação e ataques aos direitos sociais e trabalhistas, seguindo a proposta de estimular o processo de reestruturação produtiva, por meio da “incorporação de novas tecnologias e novas formas de gerenciamento do processo produtivo, baseadas na desregulamentação do mercado de trabalho.” (MACIEL, 2011, p. 102). Os planos econômicos de Collor acabaram gerando a ampliação do desemprego e a redução dos salários, provocando descontentamento tanto da classe trabalhadora quanto de frações da burguesia, resultando no processo de impeachment. Como aponta Maciel (2017, p. 107)

Apesar de anunciar uma ruptura política e social com o Estado desenvolvimentista e com a aliança político-social desenvolvimentista, ambos em crise, não houve o estabelecimento de uma coalizão política ampla o suficiente para sustentar o governo e a aplicação continuada e progressiva do programa neoliberal.

A agenda neoliberal se fortaleceu a partir de 1995 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao cargo de presidência do país. A proposta central do então presidente era de “modernizar” o país por meio da abertura da economia e da privatização dos setores públicos (NASCIMENTO; BARROS; 2018). A ação política do governo FHC girou em torno da aceleração de mudanças para avançar seu projeto de governo centrado na dependência ao capital internacional. Sob a justificativa da modernização nacional:

[...] FHC rapidamente deu efetividade ao projeto político do grande capital: sua base parlamentar, articulada fisiologicamente e reunindo as velhas e novas oligarquias, garantiu-lhe precisamente a inviabilização do projeto social contida na Constituição de 1988” (NETTO, 1999, p. 79)

Assim, apesar de o discurso eleitoral de FHC ter girado em torno de promessas no âmbito social, seu compromisso foi efetivado com o pagamento da dívida externa, com os banqueiros e especuladores, sobretudo através da privatizações de empresas estatais e do sucateamento dos serviços públicos. Como resultado, o povo brasileiro presenciou a maior taxa de desemprego da história da república, a alta concentração de renda e a perda da soberania nacional. Portanto, conclui-se que “no projeto de FHC, a política social aparece inteiramente subordinada à orientação macroeconômica que, por sua vez, é estabelecida segundo os ditames do grande capital.” (NETTO, 1999, p. 87)

Em resumo, as transformações econômicas sofridas no Brasil foram seguidas, no âmbito social, “[...] por um reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, para o que foi instituindo, a nível político, uma nova relação Estado-sociedade traduzida na orientação denominada neoliberal” (SAVIANI, 1997, p. 234).

Diante do contexto exposto, é possível compreender as influências do ideário neoliberal no cenário educacional brasileiro, sobretudo através das concepções e propostas das agências multilaterais para a educação brasileira e latino-americana. Assim, analisaremos documentos da CEPAL e da UNESCO e a legislação educacional brasileira na década de 1990.

## 3.2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como citado anteriormente, o cenário educacional brasileiro na década de 1990 é marcado pela influência do neoliberalismo e das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Nesse contexto, o conceito de capital humano foi apropriado e modificado, fortalecendo-se no cenário mundial.

Como aponta Frigotto, a Teoria do Capital Humano foi rapidamente disseminada entre os países latino-americanos na década de 1990 por meio da ação dos organismos internacionais mencionados. Isso porque, nesse período, a educação se apresentou como um condão de sustentação da competitividade, reforçando a crença da escola redentora e salvadora (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2002). A escola se apresentava como um importante setor de investimento para o modelo societário que se desejava construir, já que “[...] a reestruturação produtiva do capital exige igualmente uma escolarização e, portanto, um escopo teórico, que atenda os interesses da nova forma de acumulação (flexível) do capital.” (DANTAS, 2020 p. 118).

Porém, diferentemente da THC presente no contexto das políticas educacionais do período ditatorial brasileiro, no contexto da década de 1990 ela adquire nova roupagem. Enquanto naquele cenário a THC era utilizada na defesa de que a educação escolar atuaria como um meio de integração dos indivíduos na vida produtiva, fazendo parte do que Gentili (2002) chama de *promessa da escola como entidade integradora*, na década de 1990 essa promessa cede espaço à *promessa da empregabilidade*, que será melhor desenvolvida ao longo do capítulo.

Diante desse cenário, analisaremos as propostas educacionais da CEPAL, da UNESCO e do Banco Mundial, buscando identificar a concepção de educação para os países periféricos defendida por tais agências.

### 3.2.1 A proposta educacional da CEPAL

Criada em 1949 pela Organização das Nações Unidas (ONU), a CEPAL é

responsável por coordenar políticas de desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. Composta por 41 países membros e 7 associados, a Comissão não se apresenta como uma instituição centrada na educação, porém as políticas educacionais passaram a ser uma das principais pautas devido à importância atribuída à educação na competitividade internacional. Assim, a Comissão prioriza, na reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe, o investimento na formação de recursos humanos.

Um dos principais documentos em que a proposta educacional da CEPAL é exposta, é o *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*, desenvolvido em 1992 em parceria com a UNESCO. No prefácio à edição brasileira já se coloca o objetivo central das instituições: “ajudar a construir políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade e, por esta via, alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade dos países da região.” (CEPAL; UNESCO, 1995, iii)

Na apresentação, o documento aponta que a transformação produtiva baseada na competitividade internacional deve ser combinada com a sustentabilidade social, ou seja, uma tentativa de combinar crescimento econômico com justiça social. Apontam que a disfunção no eixo educação-conhecimento tem afetado avanços, já que recursos humanos e desenvolvimento estão conectados. Assim, o documento apresenta-se como “a primeira tentativa de delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em conta as condições vigentes na década de 90.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 4)

No segundo capítulo, o documento realiza uma análise da educação na América Latina e Caribe, apontando que entre as décadas de 1950 e 1980 a região vivenciou uma intensa modernização socioeconômica, sendo um dos indícios a expansão quantitativa do sistema educacional. Em seguida, aponta que tal expansão se deu concomitante à perda da qualidade na formação, que “constitui sério obstáculo para o desenvolvimento econômico, político e social da região.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 54). De acordo com o documento, a expansão educacional vivenciada na América Latina e no Caribe ocorreu dissociada das necessidades do setor produtivo, fazendo com que a vinculação da educação com mobilidade social perdesse legitimidade. Ou seja, apesar da escolarização ter se

expandido, não trouxe melhoras significativas para a vida da população, e as causas desse fenômeno são atribuídas à qualidade da formação escolar, que está distante das necessidades econômicas.

No terceiro capítulo, o documento apresenta o debate internacional sobre educação e recursos humanos, deixando claro logo no início o interesse na vinculação entre educação e produtividade do trabalho: “A maior capacitação aumenta a flexibilidade no trabalho, a satisfação e o grau de dedicação dos trabalhadores, diminui os problemas de coordenação e eleva, por conseguinte, a produtividade.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 121). Assim, o capítulo sintetiza que atender a população excluída da escola traz benefícios para a sociedade como um todo, com destaque para o setor econômico. Por isso, os critérios da proposta educacional da CEPAL são os de privilegiar eficiência e equidade, sendo a eficiência externa quando atende às necessidades do sistema econômico e, a eficiência interna quando atende às necessidades do próprio sistema educacional, enquanto a equidade envolveria a ampliação e a qualidade na oferta. A eficiência é um conceito central na proposta educacional cepalina. O conceito de equidade também é central na proposta educacional da CEPAL, estando, inclusive, no título do documento norteador. Como apontam Mauriel e Novaes (2016), a noção de equidade se fortalece no âmbito das políticas sociais no neoliberalismo, quando as agências multilaterais buscam atribuir uma “face humana” às políticas econômicas empreendidas nos países da América Latina. Essa face se centra no alívio da pobreza, com o objetivo de incluir produtivamente a parcela da população marginalizada, tornando as políticas sociais reféns da política econômica burguesa. Tal concepção influenciou, no Brasil, o fortalecimento da ideia de política social enquanto regulação da pobreza, em específico no setor educacional (OLIVEIRA; DUARTE, 2005)

A Teoria do Capital Humano não está presente no documento apenas de forma implícita, fundamentando a proposta educacional da CEPAL. No quarto capítulo, a obra “Investment in human capital”, de Theodore Schultz, o criador da THC, é citada como uma referência na defesa da educação como um importante fator do crescimento econômico, e o conceito de capital humano é citado diversas vezes ao longo do capítulo. Tal concepção é acompanhada da defesa da aproximação entre instituições de ensino e empresas privadas, de tal forma que “a

existência de vínculos estreitos entre o sistema de ensino e a atividade empresarial melhora se o primeiro tem flexibilidade para adaptar-se às demandas especiais das empresas da localidade.” (p. 172)

Argumenta-se que o conhecimento é o fator mais importante no novo paradigma produtivo. Um dos autores referenciados é Alvin Toffler, escritor estadunidense da área da tecnologia, que argumenta que no século XXI o desenvolvimento e poder econômico será baseado na “aplicação dos recursos da mente humana”, já que conhecimento passa a ser um recurso central no modelo econômico vigente. Com base nessa concepção, uma das conclusões do mencionado capítulo é que o século XXI não suporta mais o modelo educacional dos séculos anteriores, sendo necessário, portanto, a construção de uma educação adequada ao novo paradigma produtivo, que se fundamenta cada vez mais no conhecimento.

Como aponta Gentili (2002), a proliferação dos discursos em torno da importância produtiva do conhecimento está ligada ao contexto de revalorização do valor econômico da educação, decorrente da crise da promessa da escola integradora. Assim, a THC não está mais sendo utilizada enquanto uma defesa da educação adequada ao mundo produtivo estável, e sim ao mundo produtivo em transformação da chamada “sociedade do conhecimento”.

Outra conclusão do texto da CEPAL é que as nações em desenvolvimento devem investir em educação para fomentar a competitividade, já que se faz necessário a difusão dos “códigos culturais” para um número cada vez mais amplo de indivíduos. Assim, o capítulo sintetiza a concepção de educação defendida:

Em síntese, os estudos prospectivos demonstram que, ao converter-se o conhecimento no elemento central do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se fator fundamental para o desenvolvimento da capacidade de inovação e da criatividade, juntamente com integração e a solidariedade, aspectos-chave tanto para o exercício da moderna cidadania quanto para alcançar altos níveis de competitividade. (p. 188)

A terceira parte do documento, intitulada “A estratégia proposta”, detalha a proposta educacional da CEPAL e apresenta seus objetivos e diretrizes em busca de consenso entre os atores envolvidos. Logo no início é apresentado o objetivo central da estratégia a ser aplicada nos próximos dez anos, que é “a criação de condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico-

tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da América Latina e Caribe num referencial de progressiva igualdade social.” (p. 197). Tal objetivo geral visa dois objetivos específicos: a moderna cidadania e a competitividade internacional dos países. Em relação à cidadania, o documento especifica que o exercício da cidadania engloba a igualdade de oportunidades e a solidariedade em uma sociedade complexa e diferenciada.

Como aponta Duarte, a noção de cidadania na sociedade capitalista está cercada de limites e contradições. Segundo o autor, a ideologia liberal (e neoliberal), responsabiliza a educação em atuar na consciência individual dos indivíduos por meio do sentimento de cidadania. Porém, tal concepção é insustentável na sociedade capitalista, já que o que une - e ao mesmo tempo aliena - os indivíduos é o dinheiro e a troca de mercadorias. Portanto, a lógica de reprodução do capital é alheia às questões morais e “enquanto as relações sociais tiverem como mediação universal o dinheiro, o ‘cidadão do mundo’ não passará de uma idealização desprovida de real conteúdo” (DUARTE, 2016. p. 83).

O documento aponta que o ponto de partida para a formulação das estratégias educacionais envolve a conjunção do “perfil educacional da população e as necessidades do sistema produtivo no concernente à formação de recursos humanos e apreensão de conhecimento” (p. 213). Assim, dois são os requisitos centrais:

a) favorecer reformas institucionais em função dos objetivos estratégicos da cidadania e da competitividade, mediante critérios de equidade e desempenho;

b) promover a interconexão dos subsistemas educacionais, incluindo seus níveis de capacitação e de ciência e tecnologia, e de todos eles com o setor produtivo. (p. 217)

Para concretizar tal proposta, é necessário investimento. Nesse aspecto, o documento aponta os bancos como agentes que poderiam, “em colaboração com o setor financeiro privado, incentivar o estabelecimento de mecanismos institucionais que custeassem investimentos em recursos humanos [...]” (p. 217). Assim, a proposta educacional cepalina defende a expansão educacional conectada ao mundo produtivo, visando a construção da “moderna cidadania” e da competitividade, financiada pelo capital privado.

### 3.2.2 A proposta da UNESCO de uma “educação para todos”

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, que contou com o financiamento da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial. O foco da Conferência era atuar nos nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, que incluíam Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Em 1998, a UNESCO publicou o produto dessa conferência - a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*.

A declaração inicia pontuando que o direito à educação para todos já foi afirmado pelas nações do mundo através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que apesar disso persiste na realidade diversas barreiras que impedem a efetivação desse direito. Entre os dados apontados, destacamos:

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998)

Também são apontados outros problemas sociais como aumento da dívida pública, estagnação econômica, diferenças econômicas entre nações, entre outros, e coloca-se que “a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1998). Tendo em vista esse cenário, os participantes da Conferência pontuam que: a educação é um direito fundamental de todos; a educação contribui para um mundo melhor, que favorece o progresso social, econômico e cultural, e a cooperação internacional; a educação deve tornar-se mais relevante e deve estar universalmente disponível; a educação básica é fundamental para alcançar um desenvolvimento autônomo do indivíduo.

Diante do desafio apontado, a declaração apresenta os objetivos tirados da conferência. O primeiro objetivo se refere à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que envolvem conteúdos básicos para que os indivíduos possam “sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com

dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.” (UNESCO, 1988). Nota-se que essa noção de “necessidades básicas de aprendizagem” reforça o argumento de Duarte (2001) de que o capital precisa que os trabalhadores tenham instrução, porém somente o mínimo necessário para adequar-se à essa sociedade e possuir as qualificações necessárias para o processo produtivo. O segundo objetivo se refere à expansão do compromisso com a educação básica, através da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, baseando-se na ideia de que o potencial do progresso humano só será efetivado através da educação. Aqui nota-se novamente a menção do conceito de equidade, que, como aponta Oliveira (2016), é o princípio norteador dos documentos das agências multilaterais ao debater sobre educação. Tal princípio é utilizado ideologicamente para substituir o conceito de igualdade, argumentando que, ao ser inserido no sistema educacional, o indivíduo estará apto para a competitividade do mercado de trabalho.

O terceiro objetivo aprofunda a questão da equidade e menciona os grupos excluídos que devem ter acesso às oportunidades educacionais. O quarto objetivo trata da atenção na aprendizagem, colocando que não basta o acesso à educação escolar, é necessário que as pessoas aprendam “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.” (UNESCO, 1988). O quinto objetivo aborda a ampliação do raio de ação da educação básica, e coloca que a educação fundamental deve ser universal e deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O sexto objetivo trata do ambiente de aprendizagem, pontuando que “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.” (UNESCO, 1988). Por fim, o último objetivo aborda o fortalecimento de alianças, já que se admite que as autoridades governamentais não conseguem, sozinhas, atender todas as demandas educacionais, sendo necessário, assim, a participação de outros setores, inclusive o setor privado e grupos religiosos.

Por fim, o documento trata dos requisitos necessários para concretizar tal proposta educacional. Entre eles, destaca-se as políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico, a mobilização de recursos públicos, privados e

voluntários e o fortalecimento da solidariedade internacional. Nesse tópico, o documento trata especificamente da situação dos países marcados pela dívida externa, colocando que:

Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico (UNESCO, 1998)

Assim, coloca-se que os países menos desenvolvidos e com baixa renda devem receber atenção prioritária no contexto de solidariedade internacional à educação básica nos anos 1990. Oliveira (2016), focando na influência do Banco Mundial na política educacional brasileira, argumenta que a instituição desenvolve ações que “garantem o tratamento da questão social pelo viés hegemônico e legítima estratégias de regulação social por meio da educação com foco na Educação Básica” (p. 2). Assim, a partir da década de 1990, a educação brasileira - e dos demais países periféricos - passa a ser uma esfera central no combate à pobreza devido às necessidades da reestruturação do capital, sendo, portanto, alvo de atenção do Banco Mundial e demais agências internacionais. Tais políticas educacionais atuam como reguladoras, já que tem como objetivo amenizar a pobreza e os conflitos sociais que dela decorrem, fornecendo, assim, uma concepção de educação centrada na empregabilidade das camadas mais vulneráveis. Portanto, a educação para o Banco Mundial e para as demais agências multilaterais “é a forma de ascensão social das camadas mais vulneráveis da sociedade [...] e deve ser desenvolvida com eficiência no gerenciamento dos custos, além de proporcionar o desenvolvimento do setor moderno da sociedade capitalista” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Outro documento relevante é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors. O chamado “Relatório Delors” foi produzido entre 1993 e 1996 e apresenta-se como um importante documento desse período, sobretudo por apresentar os quatro pilares da educação.

De acordo com o relatório, uma das missões da educação básica é estimular a participação democrática dos indivíduos, através da explicitação dos seus direitos e deveres, do desenvolvimento de suas competências sociais e do estímulo do

trabalho em equipe, ou seja, através do desenvolvimento da cidadania. Argumenta-se que tal missão se faz ainda mais necessária devido à emergência das chamadas “sociedades da informação”, assim, caberia à escola encarar esse desafio para a democracia e para a educação. Nesse sentido, destaca-se a recomendação: “Os sistemas educacionais devem responder aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.” (UNESCO, 2012, p. 56). Como apontam Bizerra e Souza (2014), a noção de “sociedade da informação” advém de um debate iniciado no século XX, e que continua até os dias atuais, em torno da centralidade do trabalho no contexto das transformações produtivas do capitalismo decorrentes da inserção da microeletrônica e da informática na produção. Através da inserção de um padrão mais flexível de produção e da necessidade de um trabalhador multifuncional adequado à flexibilidade produtiva, os teóricos dessa noção afirmam que o peso do trabalho rígido diminuiu sob o trabalhador, provocando mudanças na estrutura de classes e o desaparecimento do trabalho assalariado tradicional e da classe trabalhadora.

Duarte (2008) realiza uma importante crítica dessa noção ao afirmar que, apesar das evidentes transformações que o capitalismo sofreu a partir do final do século XX, sua essência não se alterou. Assim, falar de uma “sociedade do conhecimento” ou de uma “sociedade da informação” é uma ideologia criada pelo capitalismo para reproduzir esse próprio sistema baseado na exploração do trabalho e na desigualdade de classe, porém sob nova roupagem. Antunes (2002) argumenta que é impossível o fim do trabalho e da classe trabalhadora no capitalismo, já que esse modelo social depende da exploração do trabalho para a sua reprodução. Segundo o autor, o que ocorre é uma mudança qualitativa gerada pelo aumento da qualificação, pelo trabalho multifuncional e pela informatização das máquinas, elementos que não só não eliminam a exploração, mas a intensificam.

O terceiro capítulo intitulado “Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano”, aborda diretamente a relação entre sistemas educacionais e economia. Logo no início do capítulo, o documento assinala que:

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. [...] esses avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, os avanços se devem à

ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. (UNESCO, 2012, p. 57)

Assim, diante do suposto cenário de progresso técnico e modernização mundial, afirma-se que a procura de educação para fins econômicos é cada vez maior. A noção de capital humano aparece então norteando a concepção educacional do relatório:

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, conseqüentemente, do investimento educacional com vistas à produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que mostrem comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões, e os sistemas educativos devem responder essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível. (UNESCO, 2012, p. 58)

Além de deixar claro a relação entre educação e desenvolvimento econômico, o documento situa sua proposta dentro do regime de acumulação flexível ao pontuar que:

A rapidez das mudanças tecnológicas fez, de fato, surgir, no âmbito das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão de obra. [...] Com isso, não é possível solicitar aos sistemas educacionais que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, primordialmente, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (UNESCO, 2012, p. 58-59)

Nesses trechos é possível perceber o que Gentilli (2002) chama de *progressiva privatização da função econômica atribuída à escola*. A lógica econômica que passa a guiar as políticas educacionais no contexto neoliberal é marcada pela ênfase nas capacidades que os indivíduos devem adquirir para melhor situar-se no mundo do trabalho cada vez mais competitivo e incerto. Ou seja, o foco se desloca do âmbito coletivo e social (competitividade internacional, por exemplo) e passa para o âmbito individual da empregabilidade. Assim, entende-se que

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em 'consumir' aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. (GENTILLI, 2002, p. 55)

O capítulo também aborda a desigualdade educacional entre países em

desenvolvimento, que parecem “esquecidos pela corrida pela competitividade” (UNESCO, 2012, p. 58). Assim, coloca-se como uma preocupação central o atendimento a esses países “excluídos do progresso, em uma economia mundial em rápida transformação” (UNESCO, 2012. p. 59), em busca de inseri-los na competição internacional.

Coloca-se que o conceito de desenvolvimento não se refere apenas a dimensão econômica, mas que envolve também as dimensões ética, cultural e ecológica. Dessa forma, a educação proposta deveria contribuir para o desenvolvimento humano no geral, fornecendo um “passaporte para a vida”. Tal passaporte envolve “o estímulo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor” (UNESCO, 2012, p. 68). É nesse sentido que se apresenta o conceito de educação ao longo da vida:

Mais especificamente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial da atualidade, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa humana. (UNESCO, 2012, p. 69)

Como apontam Pacheco e Daros (2016), o conceito de “educação ao longo da vida” pressupõe uma constante atualização dos conhecimentos para que o sujeito esteja sempre pronto e disposto para servir às exigências do mundo do trabalho. Essa educação não se limita à escola, mas se expande para as modalidades informais de ensino, inclusive para as empresas privadas.

O quarto capítulo aborda os quatro pilares das propostas educacionais centradas no “aprender a aprender”<sup>1</sup>, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Argumenta-se que o ensino formal tradicional enfatiza o aprender a conhecer, que consiste na apreensão dos instrumentos do conhecimento, conceitos e referências, enquanto o aprender a fazer é secundário, e os demais pilares são negligenciados. Assim, o relatório defende

---

<sup>1</sup> O lema “aprender a aprender” faz parte do ideário pedagógico que ganhou força no contexto das políticas neoliberais na América Latina, sendo utilizado para defender uma suposta “educação democrática”. O lema apresenta uma concepção educacional que desvaloriza o conhecimento sistematizado historicamente e esvazia o papel da escola pública na socialização desse conhecimento, visando uma educação simplificada para a classe trabalhadora, para sua adequação às relações alienadas do processo produtivo capitalista. Para mais informações, consultar a obra “Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’ Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana”, de Newton Duarte.

uma concepção de educação tida como mais ampla, uma “experiência global a ser concretizada ao longo de toda a vida” (UNESCO, 2012, p. 74).

O aprender a fazer envolve a formação profissional, e coloca-se a questão: “Como ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos e também como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (UNESCO, 2012, p. 76). É realizada uma comparação das economias industriais do século XX onde, segundo o documento, predominava o trabalho assalariado, e a economia atual onde há grande presença do trabalho informal. Argumenta-se, com base nessa diferenciação, que o aprender a fazer atual não pode atuar no sentido de preparar os indivíduos para um trabalho bem determinado - como se dava no século passado - e sim prepará-los para adaptar-se aos trabalhos futuros cada vez menos materiais e mais cognitivos. Assim, apresenta-se a ampliação do desenvolvimento do setor de serviços e a chamada “desmaterialização” do trabalho para fazer a defesa da noção de competência em detrimento da noção de qualificação:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação, a seu ver ainda muito ligada à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de ‘coquetel individual’, combinando a qualificação em sentido estrito, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco. (UNESCO, 2012, p. 77)

Essa noção de “desmaterialização do trabalho” é um dos argumentos dos já mencionados teóricos da “sociedade da informação”, que alegam que o conhecimento assume, nas sociedades contemporâneas, um papel produtivo mais relevante que nas sociedades industriais, sendo a atividade econômica central e a principal fonte de riqueza (BIZERRA; SOUZA; 2014).

Além disso, essa questão do risco e da imprevisibilidade do trabalho no século XXI é ainda mais enfatizada quando são abordados os países periféricos, onde o trabalho assalariado não seria dominante. Assim, a questão que é colocada é a de “como aprender a comportar-se eficazmente em uma situação de incerteza; como participar na criação do futuro?” (UNESCO, 2012, p. 78). Nessas questões, percebemos o que Kuenzer (2002) chamou de *exclusão includente e inclusão excludente*, que se articulam dialeticamente na sociedade neoliberal. A exclusão includente retira o trabalhador do âmbito do trabalho assalariado formal e o inclui no

mundo do trabalho precarizado, enquanto a inclusão excludente absorve indivíduos nos níveis educacionais os excluindo do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, ou seja, gera “homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2002, p. 93)

O terceiro pilar, aprender a viver juntos, se justificaria pelo cenário de violência gerado pelo espírito de competição e pela busca do sucesso individual das sociedades, provocando uma guerra econômica e uma “tensão entre os mais e menos favorecidos”. Assim, a educação teria como missão estimular a diversidade e a alteridade entre os diversos grupos sociais. Por fim, o último pilar - aprender a ser - envolve a capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade, que tornaria os indivíduos donos de suas trajetórias.

O quinto capítulo, intitulado “Educação ao longo de toda vida”, apresenta o novo conceito de educação defendido pela UNESCO. Coloca-se, de início, que a educação ocupa um espaço cada vez mais amplo na vida das pessoas e na dinâmica das sociedades modernas, isso porque a “divisão tradicional da existência” - infância, juventude, atividade profissional adulta e aposentadoria - não condiz mais com a sociedade atual e futura. Argumenta-se que o mundo atual em rápida evolução exige que os saberes sejam constantemente renovados e atualizados, e é por isso que a noção de qualificação deveria ser substituída pela noção de competência, como mencionado no capítulo anterior. Assim, a educação ao longo de toda vida seria uma educação adaptada às exigências do século XXI, já que

[...] as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem que ela englobe todos os processos que levam as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais descritas no capítulo anterior. [...] Em seu entender, essa é a chave que abre as portas do século XXI e, para além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos do ser humano.” (UNESCO, 1988, p. 85-86)

Por meio dessa concepção, defende-se que a educação não deve se restringir ao espaço das instituições formais de ensino, e sim aproveitar as oportunidades educativas de todas as esferas da sociedade. A noção de “educação ao longo da vida” situa o educando numa posição em que deve se reduzir a alguém sempre disponível e estimulado a aprender, já que tudo que possui é a capacidade

de adaptação através da aprendizagem permanente (DUARTE, 2001). Assim, o mundo do trabalho se apresentaria como um espaço de aprendizagem de diversas habilidades, sendo necessária a ampliação das parcerias entre o sistema educativo e as empresas. Nesse sentido:

Deve existir, desde o início, uma determinada dinâmica entre a instituição escolar ou universitária e as diferentes “alternativas” educativas: uma dinâmica de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e questionamento de práticas educativas tradicionais. (UNESCO, 1988, p. 95)

O sexto capítulo - último a ser analisado pelos propósitos do trabalho - apresenta uma síntese das propostas educacionais em cada nível de ensino, da educação básica à universidade. Em relação à educação básica, é importante enfatizar que, para a Comissão, ela inclui apenas os ensinos pré-primário e primário (dos 3 aos 12 anos de idade), ou seja, não se assemelha à concepção de educação básica inaugurada com a LDB de 1996. Argumenta-se que é na educação básica e na família que se criam as condições de aprendizagem que estarão presentes ao longo da vida, ou seja, a educação básica é um “passaporte para a vida”, que, embora tenha se expandido muito nas últimas décadas, não se generalizou. Defende-se uma educação básica que possibilite “a escolha do que se pretende fazer, a participação na construção do futuro coletivo e a continuação da aprendizagem.” (UNESCO, 1988, p. 102), sendo essencial no combate às desigualdades, segundo o documento.

Já o ensino secundário é apresentado como uma “plataforma giratória de toda uma vida”, pois é nessa etapa que os jovens decidem seu futuro por meio de seus gostos e aptidões. O ensino secundário é colocado como um nível central para o desenvolvimento, pois “admite-se atualmente que, para haver desenvolvimento, é preciso que uma porção elevada da população possua estudos secundários.” (UNESCO, 1988, p. 109). Assinala-se que o ensino secundário deve preocupar-se com a preparação dos jovens num mundo em rápida transformação dominado pela tecnologia, de modo que os conteúdos teóricos não só preparem para o ensino superior, mas que os preparem para a “vida ativa”. Essa formação técnica e profissional é colocada como ainda mais importante nos países periféricos, que devem preparar os jovens para empregos existentes e adaptá-los para empregos futuros.

Diante do exposto, cabe a análise da presença de tais concepções e propostas no cenário educacional brasileiro, sobretudo através da legislação que compreende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional da Educação e a Reforma do Ensino Médio do governo FHC.

### **3.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1990**

A primeira legislação a ser analisada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, devido à sua importância por ser reconhecida pela inauguração de um conceito, um direito e uma forma de organização da educação nacional através da noção de “educação básica”. Para isso, um longo caminho foi percorrido:

Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado. (CURY, 2013, p. 295).

A origem desse direito advém da Constituição Federal de 1988, que aponta a educação como inerente à cidadania, direito do cidadão e dever do Estado. Como mencionado no capítulo anterior, o tema da educação na nova constituinte foi alvo de atenção da comunidade educacional em luta pela democratização da educação, resultando em congressos, conferências e na publicação da “Carta de Goiânia”, que continha as principais proposições da comunidade para o capítulo da Constituição referente à educação. No mesmo período, um movimento em torno da estruturação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional foi iniciado (SAVIANI, 1997). Antes de abordar o projeto sancionado, cabe destacar que o projeto original da Lei sofreu inúmeras alterações até chegar à sua versão final. Tais alterações se deram ao longo de todo o projeto, mas destacaremos apenas as questões relevantes para a presente pesquisa.

Como aponta Saviani (1997), o projeto original foi finalizado no início de 1988, publicado na *Revista da ANDE* nº13, discutido na V Conferência Brasileira de Educação e apresentado à câmara dos deputados no final do mesmo ano pelo Deputado Octávio Elísio. No tema do direito à educação, o projeto apontava a

educação como um direito de todos a ser assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação financiado pelo poder público, sendo gratuito em todos os níveis. Em relação à educação fundamental, aponta-se a faixa etária dos 0 aos 17 anos, sendo obrigatória a partir dos 7 anos, organizada através da nomenclatura de 1º e 2º graus e tendo como objetivo o desenvolvimento omnilateral dos educandos. A educação de 1º grau teria como objetivo tornar os educandos aptos a compreender as leis que regem a natureza e as relações sociais. Já a educação de 2º grau seria voltada para a formação politécnica necessária para a compreensão teórico-prática dos fundamentos científicos do mundo produtivo.

No ano seguinte, um novo Grupo de Trabalho (GT) foi desenvolvido, sob coordenação de Florestan Fernandes e relatoria de Jorge Hage. Saviani (1997) aponta que tal iniciativa foi impulsionada pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, que reunia aproximadamente 30 entidades. Nesse projeto, verifica-se a presença da noção de educação básica, indicando como dever do Estado a sua universalização. A educação básica passa a incluir a educação infantil (0-6 anos), o ensino fundamental - obrigatório a partir dos 7 anos - e o ensino médio. O ensino fundamental e o médio deveriam ser ofertados gratuitamente, sendo indicado a progressiva extensão da obrigatoriedade para o ensino médio, e ambos deveriam estar vinculados com o trabalho e as práticas sociais.

O ensino médio mantém seu caráter vinculado aos processos produtivos, relacionando teoria e prática, porém, no item II do Art. 51, aponta como objetivo específico: "II- a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior". (BRASIL, 1989 apud SAVIANI, 1997, p. 89). Percebe-se como as noções de adaptação e flexibilidade, tão presentes nas recomendações das agências multilaterais, começam a se fazer presentes no cenário educacional brasileiro.

No início da década de 1990 a correlação de forças políticas se alterou significativamente, resultando na modificação do projeto em tramitação. Assim, em 1992, o senador Darcy Ribeiro deu entrada em um projeto de LDB bastante diverso do projeto em tramitação na Câmara (SAVIANI, 1997). Nesse projeto, não há mais a presença da noção de educação básica e o ensino médio passa a ser dividido em ginásio, com duração de 5 anos e voltado para a formação cultural e profissional, e

um curso preparatório para o ensino superior, com duração de um ou dois anos. O ensino fundamental tem como objetivo geral a formação básica do cidadão através do desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”. Percebe-se, novamente, a presença do ideário educacional das agências multilaterais na educação brasileira.

Assim, em 1996, foi sancionada a Nova LDB, que

[...] mantém a mesma estrutura do substitutivo Darcy Ribeiro com praticamente o mesmo número de artigos e, fundamentalmente, o mesmo conteúdo tendo introduzido pequenas alterações que não chegaram a afetar o espírito geral do projeto aprovado no Senado (SAVIANI, 1997, p. 162)

Sobre os princípios e fins da educação nacional, a LDB de 1996 aponta:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Tal educação se organiza através dos princípios de igualdade de acesso e permanência, liberdade, gratuidade, gestão democrática, padrão de qualidade, coexistência de instituições públicas e privadas, vinculação com o trabalho e as práticas sociais, entre outros. A educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e médio, e sua finalidade permanece a mesma: formação comum para o exercício da cidadania, progresso no trabalho e em estudos posteriores. Os oito anos de duração do ensino fundamental são obrigatórios e envolvem o desenvolvimento da capacidade de aprender e a aquisição de conhecimentos e habilidades. Já o ensino médio que deve, progressivamente, tornar-se obrigatório, tem como uma das finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). A Lei também mantém a vinculação do ensino médio com os processos produtivos e a combinação entre teoria e prática.

Como aponta Saviani (1997), a nova LDB está em sintonia com a orientação política que dominava o cenário nacional, especificamente o cenário educacional, porém, apresentou-se como um texto genérico e minimalista, aberto a inúmeras interpretações. As noções de “mundo do trabalho” e “prática social”, por exemplo,

não são explicitadas, de modo que seu entendimento fica aberto para diversas concepções. Apesar disso, a noção de educação básica apresenta-se como uma importante conquista, trilhando um caminho para um sistema de educação universal.

No ano seguinte, duas propostas de um Plano Nacional de Educação (PNE) foram desenvolvidas, sendo encaminhadas ao Congresso Nacional em 1998. Uma delas, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e a outra por educadores reunidos no II Congresso Nacional de Educação (CONED). A LDB já apontava a necessidade de encaminhar-se um PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, sendo de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios (BEISIEGEL,1999). A proposta elaborada pelo MEC utilizou-se das orientações firmadas nos eventos internacionais envolvidos com a educação, inclusive a já mencionada Conferência Internacional de Educação para Todos (1990). Um dos documentos citados como mais relevante é o Plano Decenal de Educação para Todos, documento elaborado em 1993 que tem como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, mencionada anteriormente (BEISIEGEL, 1999). A proposta do documento é apresentar uma visão “realista”, já que os recursos financeiros seriam limitados e, portanto, uma educação semelhante à dos países desenvolvidos precisaria ser construída progressivamente. Assim, o plano coloca como objetivos a garantia do ensino fundamental obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, a ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino, entre outras. Cabe destacar os argumentos em torno do ensino médio:

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional (BRASIL, 1997, p. 27)

O documento apresenta uma preocupação com as taxas de conclusão do ensino médio no Brasil, e aponta como causas a organização da escola e o processo ensino-aprendizagem, além das causas externas. Alega que o público que frequenta o ensino médio não é mais apenas a elite, e sim a classe trabalhadora que já está inserida no mercado de trabalho, assim:

[...] a demanda pelo ensino médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho,

que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, 1997, p. 31)

Com o discurso de busca pelo rompimento com o velho dualismo entre objetivos humanistas e econômicos, o PNE apresenta a intenção de oferta de uma “educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.” (BRASIL, 1997, p. 32). Assim, o ensino médio deve preparar jovens e adultos para os “desafios da modernidade”, capacitando-os com competências para o exercício da cidadania e para a inserção produtiva.

O outro projeto de PNE foi elaborado por educadores da oposição no II CONED, porém, foi protocolado diretamente no Congresso (BEISIEGEL, 1999). O projeto se intitula como uma “proposta da sociedade brasileira”, pois foi coordenado por diversas entidades da sociedade civil. Logo na introdução, o documento pontua que está de acordo com os compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e se posiciona em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, resultando numa educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos. O objetivo principal do documento é o de “atender às necessidades educacionais da maioria da população - ele é, por concepção, socialmente incluyente” (CONED, 1997, p. 1), associando a isso a transformação do modelo social vigente, defendendo como centro do desenvolvimento nacional a dignificação do homem, não do mercado. A concepção de educação do projeto é de uma “formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país” (CONED, 1997, p. 1).

No diagnóstico da realidade educacional brasileira, o documento aponta como um dos agravantes do cenário de exclusão social o conjunto de políticas neoliberais empreendidas pelo governo brasileiro sob influência do Banco Mundial e da CEPAL. Além disso, critica também o caráter autoritário da nova LDB, que demonstra uma visão restrita de democracia. Assim sendo, a educação básica é entendida enquanto um nível educacional centrado no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza, no acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos,

na reflexão crítica do uso sociopolítico dos conhecimentos e na atuação política na perspectiva de uma sociedade democrática e inclusiva, devendo ser universalizada.

Em relação ao ensino médio, o documento assinala que é a etapa que “melhor traduz a submissão do governo e do sistema educacional brasileiro às exigências de organismos internacionais que ‘financiam’ a manutenção do atraso científico, tecnológico e social do país” (CONED, 1997, p. 53). Assim, o texto aponta para a necessidade de o ensino médio gratuito ser progressivamente universalizado e ter como eixo a formação integral, combatendo parcerias que levem à formação imediata de força de trabalho.

Dois anos após a promulgação da LDB, um novo texto veio modificar a educação brasileira, mais especificamente o ensino médio. A reforma do ensino médio do governo FHC é condensada no da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que propôs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento alega preocupação com a barreira que impede que muitas crianças e jovens superem a etapa da escolarização obrigatória (no período, apenas o ensino fundamental), e cheguem até o ensino médio. Argumenta que a demanda por educação escolar está cada vez mais elevada, inclusive no ensino médio, devido à urbanização, à modernização e à valorização da educação como estratégia de melhoria de vida através do emprego. As limitadas oportunidades de emprego e a elevada competitividade são apontadas como causas da valorização da escolarização enquanto estratégia para melhoria de vida. De acordo com o texto, o público que demanda ensino médio se transformou:

Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 6)

Segundo o documento, ocorreu uma transformação na visão acerca do ensino médio. Se séculos atrás esse nível de ensino era marcado pela desigualdade educacional que tornou o acesso um privilégio, naquela década a universalização do mesmo era considerada “estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 8). Dessa forma, “a universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população” (p. 9). Portanto,

o discurso posto no documento é de que o objetivo daquela política educacional seria o de oferecer um ensino médio para a maioria, superando as desigualdades seculares presentes no país.

Ao longo de todo o documento, a LDB de 1996 é citada como fundante da concepção que guia as propostas, sem com isso deixar de alegar inovação por apresentar um ensino médio diferente do atual. A escolha por essa etapa de ensino justifica-se pois “ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.” (p. 12). De acordo com o documento, se fazia necessária a organização de um ensino médio que formasse um perfil de aluno mais adequado às mudanças econômicas e tecnológicas em curso. As quatro grandes necessidades de aprendizagem mencionadas no relatório da Educação para o século XXI, elaborado pela UNESCO, são citadas como uma das referências nesse processo. Assim, o ensino médio aparece como uma salvação para os problemas econômicos, políticos e sociais do século:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a **constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças**, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e **superem a segmentação social**. (BRASIL, 1998, p. 13)

As mudanças mencionadas no trecho acima se referem às transformações tecnológicas e às novas formas de organização do trabalho, sendo necessário “o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo” (BRASIL, 1998, p. 14). Diante dessa necessidade e do cenário profundamente desigual da educação no Brasil, apresenta-se a massificação do ensino médio como uma meta a ser atingida: “O ensino médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática” (BRASIL, 1998, p. 14).

O item 3 do documento apresenta os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio, que se organizam através das noções de sensibilidade, igualdade e identidade. O primeiro, chamado de “estética da sensibilidade”, se apresenta como uma substituição da padronização e da repetição presentes no trabalho industrial, sendo, então, um meio de estimular “a criatividade, o espírito

inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1998, p. 17). O segundo, chamado de “política da igualdade”, se refere à prática dos direitos e deveres da cidadania, à busca da equidade, ao combate às discriminações, ao respeito ao bem comum, entre outros. Por fim, a “ética da identidade” se situa no âmbito do “aprender a ser”, e teria como objetivo final a autonomia do indivíduo.

A reforma apresenta uma proposta de ensino médio ao mesmo tempo unificado e diversificado, com o alegado objetivo de romper com o dualismo entre uma escola humanista e uma escola produtivista, entre um currículo de formação geral e outro de preparação para o trabalho. Cita-se, inclusive, a Reforma do 1º e 2º graus do período ditatorial como exemplo a não ser seguido, já que a mesma ofereceu uma “habilitação profissional disfarçada de ‘educação básica’.” (BRASIL, 1998, p.14). Assim, com base na LDB, o documento alega que se objetiva construir um ensino médio que concilie humanismo e tecnologia, trabalho e cidadania, buscando romper com a divisão entre um ensino médio academicista voltado para o vestibular e um ensino médio profissionalizante voltado para o mercado de trabalho. Desse modo, utiliza-se da LDB para defender tal proposta: “a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática” (BRASIL, 1998, p. 28).

A proposta é de tornar a dimensão do trabalho presente em todo o currículo do ensino médio, e não apenas em uma formação profissionalizante ou em algum projeto específico. Argumenta-se:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1998, p. 33)

Assim como o trabalho, a dimensão da cidadania também deve ser incorporada em todo o currículo do ensino médio. Ou seja, o trabalho e a cidadania devem ser dimensões integrantes de toda a formação geral do educando. Como consequência, a reforma defende que o ensino médio foque mais em habilidades e competências do que em conteúdos tidos como engessados:

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 1998, p. 28)

A ênfase nas competências e habilidades em detrimento dos conteúdos e conhecimentos historicamente elaborados reforça o argumento de Duarte (2001) de que o papel da educação no capitalismo é o de desenvolver a capacidade de adaptação às mudanças do sistema produtivo, em detrimento da socialização do conhecimento. O lema do “aprender a aprender” é visto por Duarte (2001) como parte do ideário educacional sincronizado com a dinâmica da sociedade capitalista atual que esvazia a educação e a coloca submissa às necessidades do capital. Assim, basta que os jovens aprendam qualquer coisa, desde que seja útil ao mercado, pois “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (DUARTE, 2008, p. 11)

Apesar de fazer a defesa da presença da dimensão do trabalho na formação geral, a reforma permite que tais estudos possam ser aproveitados em cursos de habilitação profissional concomitantes ou posteriores ao ensino médio, até o limite de 25% da carga horária. Como aponta Duarte (2001), a política educacional do governo FHC fez parte de uma adequação do Brasil ao capital internacional. Assim, a educação se apresentou como uma necessidade para preparar um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração do trabalho na sociedade neoliberal, especialmente nos países periféricos.

Não está nos propósitos deste trabalho discutir sobre a questão de financiamento e investimento na educação básica, porém, como bem pontua Saviani (1997), os governos brasileiros de orientação neoliberal articulam um discurso de

valorização da educação e reconhecimento da sua importância com a diminuição dos investimentos públicos na área e sua abertura ao setor privado. Nota-se, por meio da concepção de educação defendida pelo documento, a característica das políticas sociais no governo FHC: subordinação à orientação macroeconômica, de acordo com os interesses do capital. Tal orientação se baseia na integração submissa às políticas neoliberais do capitalismo mundial, resultando num sistema educacional que

[...] redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organizadamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na 'pós-modernidade'. É nessa perspectiva que o 1º governo FHC reservou para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento [...] (NEVES, 1999, p. 134)

Em relação às lutas sociais do campo crítico da educação nesse período, constata-se que as grandes mobilizações presentes nos anos de 1980 perderam a força e visibilidade na década seguinte. Como aponta Minto (2014), a virada dos anos 1980 para os anos 1990 apresentou uma inibição e neutralização dos ambientes políticos e conflitos sociais, reduzindo-os às instituições democráticas formais. Isso não significa que os educadores não se mantiveram na luta por uma escolarização distinta da dominante, como ficou evidente na proposta da sociedade brasileira do PNE. As Conferências Nacionais de Educação (Coned), das quais resultou a proposta do PNE, se apresentaram como um importante espaço de disputa no cenário educacional brasileiro (FRIGOTTO; MOLINA; 2010).

Em síntese, constata-se que os documentos educacionais desenvolvidos pelas agências multilaterais para os países periféricos, como o Brasil, e apropriaram da THC para defender uma educação voltada para a empregabilidade e adaptada ao modelo societário neoliberal. Nesses países, de acordo com essa perspectiva, a política educacional deveria priorizar uma educação básica empobrecida na sua dimensão científica e filosófica e uma formação profissional para o trabalho simples. A legislação educacional brasileira incorporou muitas de suas concepções e propostas, no contexto de adoção irrestrita dos princípios e programas neoliberais no país. Além disso, o enfraquecimento das lutas sociais na década de 1990 dificultou o enfrentamento dessa política.

## CONCLUSÃO

Com base nas referências bibliográficas e nos documentos analisados, podemos afirmar que o aumento da demanda social por educação e a percepção, pelas classes dominantes, de possíveis prejuízos para o capitalismo no país, advindos do caráter seletivo da educação escolar, geraram mudanças na função atribuída à escolarização e nas políticas educacionais. A massificação escolar passou a ser encarada com preocupação pelas classes dominantes brasileiras, tendo em vista que a expansão do acesso da classe trabalhadora na escola poderia ser útil ao desenvolvimento do capitalismo e ao aumento da produtividade do trabalho.

No período da ditadura civil-militar, marcado pelo contexto de inserção subordinada do Brasil ao capital internacional, o cenário educacional sofreu forte influência da Teoria do Capital Humano, que encarava a educação como um investimento produtivo, um meio para alavancar o desenvolvimento econômico. Analisando os discursos presentes no fórum *A educação que nos convém*, realizado em 1968 pelo IPES, foi possível perceber a forte presença da TCH no ideário educacional. Sob a argumentação de estarem num período histórico distinto daquele do Brasil Colônia/Império, defendia-se uma educação atualizada, baseada na realidade do país e adequada aos “interesses brasileiros”. Notou-se uma clara preocupação com a massificação do ensino, com a massa de brasileiros da classe trabalhadora que estão entrando na escola, sendo necessário, portanto, uma educação prática e utilitária, para que a educação secundária - formação final para essa parcela da população - pudesse inserir produtivamente esses indivíduos na sociedade.

Tais concepções se fizeram presentes nas políticas educacionais do período, com destaque para a Reforma dos 1º e 2º graus em 1971, que instituiu a profissionalização compulsória do 2º grau a serviço das necessidades do mercado de trabalho e por meio de parcerias com as empresas privadas, além de estabelecer a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos de idade. Também é possível perceber tais influências nos Acordos MEC/USAID, no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social e no Salário-Educação, já que todos apresentaram preocupação com a massificação escolar e com a adequação dos sistemas de ensino aos interesses do capital.

No período de lutas sociais pela queda da ditadura e de redemocratização do país, tais concepções e políticas foram criticadas por educadores e pesquisadores, reunidos sobretudo nas Conferências Brasileiras de Educação. Nesse período, a luta em defesa da escola pública acompanhou um esforço democratizante da sociedade como um todo, resultando no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e no Movimento em Defesa da Escola Pública. O principal produto desse processo foi a publicação da Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, que influenciou o capítulo que aborda a educação na Constituição de 1988 e que trouxe avanços para a educação brasileira.

Já no contexto da década de 1990, marcada pelo neoliberalismo e pela acumulação flexível do capital, a educação brasileira sofreu forte influência das orientações advindas das agências multilaterais. A THC foi utilizada de forma a colocar a educação escolar inserida na *promessa da empregabilidade*, reafirmando o valor econômico do ensino. Nos documentos analisados da CEPAL e da UNESCO, em parceria com o Banco Mundial, foi possível perceber um discurso que vislumbra a massificação escolar como um meio para aliviar a pobreza, já que a escola se apresentava como um caminho de ascensão social das camadas sociais historicamente vulneráveis. Os documentos fazem a defesa de que vivemos numa “Sociedade da informação” ou “Sociedade do conhecimento”, marcada pela desmaterialização do trabalho, flexibilidade, imprevisibilidade e valorização produtiva do conhecimento, sendo necessário que a educação escolar se adeque a tais padrões e naturalize essa realidade.

Antunes (2002) argumenta que a forma flexibilizada de acumulação capitalista teve muitas consequências no mundo do trabalho, entre elas a redução do proletariado fabril estável e o aumento dos trabalhos precarizados. Assim, a concepção educacional defendida pelas classes dominantes na década de 1990 é de uma educação que adeque os indivíduos a esse contexto de precarização tornando-os “flexíveis”, ou seja, capazes de se adaptarem à essa realidade e serem subservientes ao capital. É nesse contexto que a noção de “competência” substitui a noção de “qualificação”, já que quando se fala em competência refere-se a aspectos pessoais e subjetivos para o atendimento das demandas do capital (PAIVA, 2002). A noção de competência também pode ser relacionada com o conceito de “educação ao longo da vida”, presente nos documentos analisados, pois uma das competências

socioemocionais a serem adquiridas no processo educativo é a disposição de mudar constantemente e, conseqüentemente, continuar aprendendo e adquirindo novas competências do mundo em constante transformação.

No cenário nacional, tais concepções estavam presentes na LDB de 1996, resultando num texto genérico, no PNE, que entendia o Ensino Médio como etapa central na inserção produtiva dos indivíduos e na Reforma do Ensino Médio do governo FHC. Tal reforma defendeu um ensino menos fundamentado em conteúdos vinculados aos conhecimentos sistematizados acumulados historicamente e mais em habilidades e competências, voltada para o trabalho e a vida prática, alegando que vivemos numa sociedade imprevisível e incerta. O discurso da reforma inclusive defendia a universalização do ensino médio, já que isso se apresentava como uma estratégia para estimular a competitividade econômica.

Em suma, a educação escolar defendida e empreendida na década de 1990 faz com que

[...] a educação saia da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que puder [...] Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais (PINO, 2002).

Diante de tais análises, concluímos que as classes dominantes brasileiras, no período histórico estudado, utilizaram-se da entrada, na instituição escolar, das camadas sociais historicamente excluídas, para defender uma educação utilitária a serviço do capital, negando à classe trabalhadora uma formação cultural e científica de qualidade. Ou seja, a crescente massificação escolar foi utilizada para planejar e engendrar uma educação segundo seus interesses de classe. Utilizando da categoria de capitalismo dependente de Florestan Fernandes, Andrade e Motta (2020) argumentam que a realidade brasileira é marcada por uma massificação escolar do tipo periférico-dependente, já que atende às necessidades do capital seguindo as orientações dos países do capitalismo central. As autoras apontam:

Sob a égide do discurso de resolver os problemas de inserção do jovem na escola e no mercado de trabalho e sua (suposta) conseqüente precariedade de vida, são operadas pelo alto políticas educacionais que assumem caráter perverso, antidemocrático, expropriador, fortemente apassivador e educador frente às condições de precariedade, vulnerabilidade e instabilidade social. (ANDRADE; MÓTTA; 2020, p. 18)

Ficou evidente nos discursos e nos documentos analisados a falácia de que a escola e os indivíduos são os responsáveis pelas desigualdades, pelo desenvolvimento do país, pelos problemas nacionais, pela ascensão social e pela empregabilidade. Ou seja, culpabilizam a instituição escolar e, sobretudo, os indivíduos em fase de escolarização, a respeito daquilo que advém do próprio modelo econômico, social e político no qual a escola e os indivíduos estão inseridos. Como bem aponta Paiva (2002, p. 59):

A 'empregabilidade' converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável [...].

Além disso, a proposta oficial de uma educação escolar voltada à inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho bloqueia a perspectiva de ingresso no ensino superior, visto pelas classes dominantes como um nível educacional distanciado de suas necessidades educativas. Em consonância, foi possível constatar que os movimentos dos trabalhadores do campo educacional sempre permaneceram na luta por uma educação pública de qualidade no país e pela sua democratização, em contraponto à escola massificada que convém ao capital.

Por fim, finalizamos com a reflexão de que não basta expandir a educação básica para as camadas mais vulneráveis socialmente se o ensino permanecer empobrecido em seu caráter cultural, científico e, sobretudo, emancipatório, sendo um ensino voltado para a adaptação dos indivíduos ao modelo social de exploração do trabalho. Como bem coloca Gentili (2002, p. 59)

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais 'educados'. 'Educados' num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania.

A educação nunca foi e nunca será a salvadora das mazelas sociais causadas por um sistema econômico fundado na desigualdade, na exploração, na violência e na fome. Por isso, não é suficiente educar os indivíduos para mantê-los nesse cenário de miséria, é preciso combinar uma educação emancipatória com a construção de um futuro totalmente distinto do presente, um futuro sem distinção de classes e sem exploração do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: **Educação & Sociedade**, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

ANDRADE, M. C. P. de.; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020005, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655150. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo, Cortez, 2002.

AGUIAR, L. C. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 126–144, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639810. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639810>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº106, p. 217-231, março/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JgdHCzPVJdMPC7qTkNdcxQP/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BIZERRA, Fernando de Araújo; SOUZA, Reivan Marinho de. A “sociedade de informação” e a centralidade do trabalho: uma relação polêmica. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 1, p. 253-270, jan./jun. 2014.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)> Acesso em: 09 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a

justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte.  
Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em:  
06 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em:  
06 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.**  
Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).  
Acesso em: 28 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm)> Acesso em: 06 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso em: 6 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964.** Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4440.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4440.htm)> Acesso em: 02 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **LEI N. 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 6 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 6 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art.)> Acesso em: 6 jul. 2022.

CARVALHO, C. O simpósio “A educação que nos convém”: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. **EccoS**, São Paulo, v.9, n.2, p.369-385, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 15/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2022.

**CONED. BRASIL. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade**

**brasileira**. Consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED. Belo Horizonte, 9 de novembro de 1997.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DANTAS, J. S. A articulação da nova direita no Brasil e seus impactos na educação pública. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 116 - 139, 2020. DOI: 10.5965/1984724621452020116. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724621452020116>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

\_\_\_\_\_. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 75–87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643371>. Acesso em: 28 nov. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERREIRA JR, A. F.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.97, set./dez. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. Em: J. de Andrade e L. G. de Paiva (Orgs.). **As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo** (vol. 1, pp. 18-35). Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. MOLINA, Helder. **Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, Jan/Jun 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei *et al.* **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos sociais pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei *et al.* **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MACIEL, D. O GOVERNO COLLOR E O NEOLIBERALISMO NO BRASIL (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MARINI, R. M. A Constituição de 1988. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 406–419, 2017. DOI: 10.26512/insurgencia.v2i1.19036. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19036>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas; NOVAES, Julia Gomes. **O conceito de equidade sob os ajustes neoliberais: pressupostos teórico-metodológicos propagados pelo Banco Mundial e pela CEPAL**. II Congresso de Assistentes Sociais do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaina Aparecida. **Movimento social e educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento?** Reunião Científica Regional da ANPED, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINTO, Watanabe Lalo. **A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Campinas, SP: [ s.n.], 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da

democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 242–262, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i54.8640181. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MIRANDA, K. O Processo de Trabalho Docente: Interfaces entre a produção e a escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 32, n. 2, p. 38-49, 19 ago. 2006.

NASCIMENTO, F. P.; BARROS, M. S. F. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1779–1791, 2018. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.9815. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9815>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira: (1964-1985)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: XI Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: ANPED SUL UFPR, 2016, p. 1-\_\_\_\_. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

OLIVEIRA, . A.; DUARTE, . Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 279–301, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 28 nov. 2022.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir. **Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>. Acesso em: 28 nov. 2022.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo, Cortez, 2002.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo, Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **R&PAE** - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. A educação que nos convém: a reformulação do ensino e o golpe na educação durante a ditadura civil-militar. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, V.5 nº 1 e 2, p. 247-262, julho/2016.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.