

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO
BRASIL: 1950 A 1990**

BEATRIZ BLOISE PEREIRA NUNES

RIO DE JANEIRO
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS
NO BRASIL: 1950 A 1990**

BEATRIZ BLOISE PEREIRA NUNES

ORIENTADORA: ANGELA MARIA DE SOUZA MARTINS

Monografia apresentada ao curso de pedagogia
da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito para a obtenção do título
de bacharel em Pedagogia

RIO DE JANEIRO
2007

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a minha mãe que com amor, carinho e muito esforço ensinou-me os valores e princípios, baseados em afeto e respeito ao próximo, acima de tudo, dos quais sou portadora hoje.

"Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude.

Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como estão não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos transição. Toda transição é mudança, mas não vice-versa (atualmente estamos numa época de transição).

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos."

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar à minha mãe que dedicou sua vida a cuidar de mim e preocupou-se sempre com a minha felicidade, acompanhando de perto minha trajetória e apoiando as minhas decisões. Sua imensa generosidade mostrou-me o sentido, ainda que eu só vá compreender efetivamente este sentido quando estiver em seu lugar, de um amor incondicional.

Agradeço ao meu pai que me ensinou a simplicidade do perdão que me fez entender que também a ausência pode estar permeada de sentimentos.

Agradeço a minha querida vó Maria que por muitas vezes substituiu sua própria vida para cuidar de mim com muito amor e carinho.

Agradeço aos meus avós paternos Mariny e Joaquim e a dindinha Sonia que mesmo ausentes, tenho a certeza de que me acompanham sempre, pois posso sentir sua proteção e carinho a cada dia. E ao vovô Olivieiro que, pelo pouco tempo em que estivemos juntos demonstrou-me tanto amor que posso senti-lo até hoje.

Agradeço a minha querida tia Tânia que esteve sempre presente em minha vida, apoiando e ajudando em todas as etapas, e que me ensinou por seu exemplo de generosidade valores que hoje são tão importantes para mim.

Agradeço ao meu tio Carmine que, ao seu jeito, contribuiu em toda minha trajetória.

Agradeço a orientadora Professora Doutora Angela Maria Souza Martins pela dedicação e pela ajuda efetiva durante todo este trabalho e, acima de tudo, pelo exemplo de educadora que representa para mim.

Agradeço a professora Bianca Fernandez pela paciência, companheirismo e compreensão durante o estágio de aprendizado deste ano e também por mostrar-me na prática o exemplo de educadora que quero seguir. E, mais ainda, pela amizade conquistada.

Agradeço a meu namorado Vitor, pela compreensão dos momentos de ausência e por fazer parte importante da minha felicidade.

Agradeço aos meus grandes amigos Flávia, Patrícia, Daniele e Pedrinho pelos anos de amizade, pelos momentos felizes em que estivemos juntos, pelos afagos nos momentos necessários e por contribuírem na construção do ser inacabado que sou.

Agradeço a Deus que guia meu caminho a cada dia e que permite que mais essa etapa seja concluída.

Expresso aqui, de forma singela o quanto sou grata a todos vocês.
Muito obrigada!

RESUMO

Nosso trabalho monográfico permite a reflexão histórica de como se configurou as desigualdades na educação brasileira no decorrer das últimas décadas. Ao analisar a história da educação brasileira desde a década de 1950, podemos observar a relação da educação com os diferentes setores sociais do país e, principalmente, com o contexto político-econômico dos períodos estudados. Por meio desta análise histórica observa-se o encadeamento de períodos anteriores com os períodos mais recentes. Estas influências, tanto da própria história educacional quanto da interferência dos segmentos sociais brasileiros é o que colaboram para a compreensão da atual situação educacional no Brasil. Sendo assim, a educação muitas vezes encontra-se submetida aos interesses dos setores políticos ou econômicos, o que nos leva a concluir que a educação por si só não pode ser instrumento de transformação de toda uma sociedade, ao contrário, ela deve, em primeiro lugar, solucionar os seus próprios problemas fundamentais para que possa se transformar em ferramenta de formação de sujeitos críticos, capazes de transformar-se e transformar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I: REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL NA DÉCADA DE 1950.	14
CAPÍTULO II: O CONTEXTO EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970 EASDESIGUALDADESEEDUCACIONAIS.	31
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL: DÉCADAS DE 1980 E 1990	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	57

INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho monográfico, necessito expor sobre a importância da pesquisa acadêmica para a formação de todo e qualquer profissional e, mais ainda de um profissional da educação. Durante o exercício enquanto pedagoga, tanto na docência quanto em outros setores, a pesquisa será um instrumento de suma importância para a continuidade da formação pedagógica. É através da pesquisa que irei buscar justificar as reflexões que nunca pretendo deixar de lado em minha profissão. Assim sendo, considero esta pesquisa a finalização de uma etapa que permitirá a iniciação de uma outra que será permeada de indagações, reflexões e buscas que fará de minha vida profissional uma constante pesquisa.

Na minha trajetória na universidade, vários foram os temas abordados nas diferentes disciplinas oferecidas ao longo do curso, porém, alguns desses temas suscitaram uma inquietação, uma vontade de buscar maior conhecimento. Assim aconteceu todas as vezes que o tema da disciplina era a questão das desigualdades sociais. Desta maneira, a vontade de pesquisar acerca do tema desigualdades sociais e, mais ainda, suas relações com a educação, tornou viável esta pesquisa que contempla, não todos, mas alguns de meus anseios sobre a relação e as implicações que há entre educação e desigualdades sociais.

Além da abordagem acadêmica do tema, não é possível negar a influência da vida cotidiana para a escolha do tema. A cada dia enxergamos as desigualdades sociais que nos cerca a todo o tempo. Por isso mesmo, a inquietação se torna algo até mesmo incômodo. E a releitura da vida cotidiana de forma acadêmica apresenta uma ou várias visões que nos levam a compreender de uma nova maneira as situações de desigualdades sociais e transforma os nossos próprios sentimentos diante dessas situações. Assim, nossa monografia nasceu da idéia de uma educação democrática com igualdade de oportunidade efetiva para todos, com a necessidade de compreender a desintegração que

assistimos desses objetivos na estrutura educacional que se configura hoje em nosso país.

Os tempos atuais nos permitem observar as desigualdades com alguma clareza. A mídia, de uma certa maneira, apresenta várias dessas situações. As diferenças sociais estão presentes no Brasil e em todas as partes do mundo, como um fenômeno que provoca profundas dicotomias em nossa sociedade. Mas não comungamos de uma visão fatalista, por isso acreditamos que este panorama pode ser modificado e que há alguns caminhos para iniciar esta mudança.

A partir da idéia de uma educação democrática, com igualdade efetiva para todos, surgiu o interesse de pesquisar a relação entre desigualdades sociais e a educação no contexto social brasileiro.

Compreendemos as desigualdades sociais como um fenômeno social complexo, construído nas relações sociais e históricas. Assim, questionamos: como se apresentam as desigualdades sociais em nosso processo educacional? A educação pode enfrentá-las?

Antes mesmo de iniciar esta pesquisa trazemos algumas pressuposições com relação ao tema. Uma delas é entender a educação como um fenômeno social, proveniente de vários fatores sociais. Ilusão seria pensar que por meio da educação é possível modificar todos os problemas sociais, econômicos e políticos existentes em nosso país, ou seja, não podemos considerar que a educação funcione como uma espécie de panacéia ¹ para solucionar todos os problemas.

“Mais do que ingênua essa concepção é parcial e distorcida. Ingênua, pela crença no poder de os educadores se imporem a qualquer sociedade; parcial, por não considerar que os educadores idealistas e com suficiente fé e consciência crítica do processo educativo é o que não tem faltado, nem outrora, nem agora; e distorcida, por considerar que é culpa dos educadores a

¹ Ver LEMME, 1953, p.189.

causa dos problemas educacionais do subdesenvolvimento; (...)"
(ROMANELLI, 1982, p. 212)

Constatamos, inicialmente, várias dicotomias na educação: educação pública e privada; educação urbana e rural, educação da elite e das camadas populares. Ora, se existe dentro da própria educação esta diferenciação em termos qualitativos, como se pode compreender a educação como instrumento de modificação das desigualdades sociais de forma mais ampla? Aqui delineamos os objetivos desta pesquisa: fazer uma análise histórico-social das desigualdades sociais na educação brasileira, do período que antecede a primeira LDBEN brasileira (Lei n° 4024/61) e a atual LDBEN (Lei n° 9394/96) e como essas desigualdades se apresentam em nossa estrutura educacional.

Conforme já sinalizado anteriormente, no passado e ainda hoje podemos verificar que as escolas brasileiras não têm preparado de modo pleno seus estudantes, como nos diz Mancini (In: LEMME, 1953, p.142) com:

"(...) um sólido preparo moral, social e cívico, impossibilitando a vida em grupo onde o bem comum seja preocupação de todos. O oportunismo, o desejo de acesso rápido e sem esforço, vem se sobrepor ao senso de responsabilidade, ao gosto pelo preparo intelectual, profissional e moral ao prazer de dar mais do que receber."

Entender a história da consolidação de um quadro desigual dentro da educação brasileira se torna um instrumento muito importante para entender a realidade atual de desigualdade que se concretiza. Portanto, consideramos que, antes de modificar a estrutura do ensino é necessário compreendê-la, de fato, saber o que acarreta seus problemas fundamentais. Desta forma, a relevância de pesquisar o passado educacional brasileiro passa a ser justificado pela idealização de uma mudança futura.

A análise crítica acerca das desigualdades sociais e a colocação desta análise em confronto com a educação levam à compreensão de quais são os limites da educação para enfrentar tal problema social. Como pode uma sociedade

com enorme número de miseráveis, onde prevalece a exploração de grande parte da população estar apta a aproveitar aquilo que a educação tem de melhor para oferecer? Portanto, pensamos que a educação pode ser vista como instrumento de transformação dos indivíduos em cidadãos críticos, mas ela sozinha não pode dar conta de todos os problemas sociais, por isso se torna necessária a resolução dos problemas fundamentais que permeiam a vida destes indivíduos e que são responsáveis pela inviabilização de uma ação plena da educação.

Aqui levantamos mais uma questão: qual é o papel do educador e daqueles que estão envolvidos com a estrutura educacional na construção de uma educação plena e dos conseqüentes avanços que ela pode possibilitar?

Acreditamos que a educação deva possibilitar a formação plena de todos os brasileiros. Por isso, não podemos esperar que a parte da população que exerce o papel de dominância em nossa sociedade vá em defesa das camadas populares. Faz-se necessário que as camadas populares adquiram autonomia de vida e consciência, para que, enquanto "senhores dos seus destinos"² sejam capazes e possuam também autonomia de construção de sua própria educação. Pois só assim pode existir uma educação democrática e que não seja imposta.

No decorrer do primeiro capítulo, analisamos o contexto histórico da década de 1950 e traçamos uma relação com a realidade do ensino público brasileiro. Para isso, apresentamos as contradições ideológicas dos diferentes grupos e setores entre a defesa daqueles que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola privada.

No segundo capítulo apresentamos a intensa influência dos interesses político-econômico que existiam na década de 1970 e 1980. As implicações do período militar para a educação e, posteriormente da gradual abertura política ao

² Ver BONFIM, Manuel. IN: LEMME, 1953, p. 190.

final da década de 70. Através da análise do teor dos decretos e leis da época, constatamos quais as intenções da política governamental para a educação.

Analisando a história mais recente da conjuntura brasileira e do contexto educacional, os estudos das décadas de 1980 e 1990 nos mostram a relação das políticas adotadas neste período com a atual situação brasileira em educação.

Capítulo I

Reflexões históricas sobre as desigualdades na educação brasileira na década de 1950.

Para analisar uma determinada conjuntura educacional, faz-se necessária uma análise da conjuntura brasileira mais ampla, no sentido de elucidar as condições em que se encontra a educação neste período.

Na década de 1950, as pretensões políticas e econômicas de tornar o Brasil um país industrial levam a um surto de industrialização que esbarra nas tradicionais forças agrárias brasileiras. Tal realidade é relatada por Paschoal Lemme (1959) em um estudo que permite uma melhor análise das características geográficas, econômicas e sociais brasileiras:

“Apesar desse surto de industrialização, as características da economia brasileira continuam, porém a ser a de um país predominantemente agrário, com sobrevivências pré-capitalistas e semifeudais, que incidem sobre a maioria das populações que vivem nos campos.”(LEMME, 1959, p.128 e 129)

O processo de industrialização pelo qual o Brasil, gradativamente, vai passando desde a década de 1950 trata-se de um processo extremamente ambíguo, já que, ao passo em que essa industrialização é marcada pela entrada de multinacionais que se beneficiam deste processo, as pequenas e médias empresas internas são prejudicadas pela entrada de empresas vindas de países que apresentam um desenvolvimento maior que o Brasil, tornando assim, a concorrência entre essas empresas externas e as pequenas e médias empresas brasileiras, algo desleal. E isso, em prol dos benefícios das multinacionais e da entrada de capitais estrangeiros, o que, conseqüentemente aumentará a dívida externa, o arrocho salarial e a perversa concentração de renda. Tal processo é conhecido, segundo Aranha (1996, p. 196), como “industrialização excludente”.

O crescimento demográfico próprio da época, juntamente com a intensificação da industrialização e da urbanização e, ainda, as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram irão suscitar o “crescimento espontâneo”³ justificando, em parte, as condições as quais foi relegado o ensino público. Com isso, a situação criada foi de “desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.141).

Em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova a denúncia com relação à qualidade do ensino já estava sendo feita baseada nas propostas dos escolanovistas. O que se encontra no manifesto posterior de 1959, Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, é uma retomada desta denúncia com ênfase na dicotomia entre ensino público e privado. Neste Manifesto é denunciada a condição de sucateamento em que se encontra o ensino público no Brasil. Neste sentido, o manifesto detalha e critica a estrutura das escolas públicas na época, como podemos constatar a seguir:

“A organização é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos se traduziu a pouco mais do que nada; que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta: que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos, nem do reforço de pareceres de autoridade na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de, geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer sob o ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou ¾ conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de qualquer estímulos para o trabalho e de qualquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos.” (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, In:GHIRALDELLI JR., 2001, p. 141).

³ Ver GHIRALDELLI JR., 2001, p.141.

O crescimento quantitativo desordenado do ensino público tem como consequência o rebaixamento da qualidade do ensino de todos os graus e, além disso, segundo GhiraldeLLi Jr. (2001):

“[...] a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (...); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país.” (GHIRALDELLI, 2001, p.142).

Como se vê, a educação brasileira na década de 1950 encontrava-se mergulhada em uma crise causada pela própria crise conjuntural da época e, além disso, as políticas aplicadas na década de 1950 com o objetivo de modificar a situação brasileira, e inclusive a crise educacional assumida até mesmo pelo Governo Central, utilizam-se de estratégias de ação generalistas que não respeitam as características de “desigualdade de desenvolvimento”⁴ próprias da situação brasileira, ou seja, não respeita as especificidades sociais brasileiras.

Diante da situação de crescimento desordenado do oferecimento de ensino constata-se um sucateamento do ensino público e sua dicotomia com o ensino privado. Uma vez que, neste momento, a sociedade não consegue compreender a relevância das questões educacionais e da “irreparabilidade de suas consequências”.⁵

As desigualdades presentes dentro da própria educação neste período nos fazem compreender as desigualdades que hoje existem entre o ensino público e o ensino privado e que massacram nossos jovens que são parte da massa, assim como já se fazia em 1959 quando Fernando de Azevedo escreveu no Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, assinado por 189 educadores: “[...] escolas não para todos, mas para o privilegiados na massa enorme da população

⁴ Ver LEMME, 1959, p. 132.

⁵ Ver GHIRALDELLI JR, 2001, p. 143.

em idade de freqüentá-las.” (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, In: GHIRALDELLI, 2001, p.144).

O debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) inicia-se em 1948, este debate se realizou prioritariamente baseado no embate entre aqueles que defendiam o ensino privado, que alegavam que era preciso preservar a liberdade de ensino e aqueles que defendiam o ensino público. Tal embate estabelece relações ideológicas, políticas e econômicas. Pode-se constatar historicamente uma relação de conflito entre o ensino público e o ensino privado, ou seja, entre as escolas leigas e as escolas confessionais. Ideologicamente o ensino privado esteve sempre ligado ao ensino confessional, enquanto que o ensino leigo à escola pública. O embate entre estes pode ser expresso da seguinte maneira, por Ribeiro (1998):

“Outro argumento do grupo católico, o mais usado, tinha um aspecto jurídico. Aceitava ser a família anterior ao Estado, cabendo a este o dever de não violentar a consciência do cidadão. Pois a criança não pertence ao Estado, aos pais, incumbe o dever e assiste o direito de lhe ministrar a educação, física, intelectual, moral e religiosa a que tem direito inviolável. Acusava os defensores da escola pública de serem socialistas, comunistas e enquanto tal, pertencentes aos partidos radicais, extremistas da esquerda, os inimigos de Deus, da Pátria e da Família.

Os educadores influenciados pelas “idéias novas” rebatiam tal argumento, afirmando que não cabia nem ao Estado e nem à família determinar desta forma o tipo de formação do indivíduo. O que os grupos sociais deviam proporcionar eram condições para que cada um fosse responsável pela própria formação. Daí ser a escola pública a mais adequada.

Além deste argumento, abordando a democratização educacional, concluíam que no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos sociais privilegiados. “ (RIBEIRO, 1998, p.168)

Do ponto de vista econômico, a ofensiva contra a escola pública demonstrava os interesses dos defensores da escola privada em canalizar os subsídios do governo para a iniciativa privada. O documento onde estava esta

proposta, conforme publicou o jornal O Estado de São Paulo, trazia três princípios fundamentais:

"1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores oficiais[...]" (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, IN: GHIRALDELLI JR, 2001, p.146.).

Desta forma, se estes princípios fossem consolidados o Estado eximir-se-ia de sua responsabilidade com o ensino deixando a cargo de entidades privadas o aparelho educacional nacional. Sem a intervenção e fiscalização do Estado no ensino não haveria mais a possibilidade de defesa dos interesses das massas populares. Como poderia a educação, desta maneira, contemplar a diversidade de nosso País?

A partir de referências políticas e históricas, constatamos que a direita apoiava a escola livre, ou seja, o ensino privado e confessional, por sua vez, a esquerda defendia a escola pública. Sendo assim, tal conflito acabou por tornar-se palco também de conflitos não só políticos, como religiosos, cada lado abraçava-se as suas paixões políticas e/ou religiosas. Ou seja, o problema efetivo da educação dá lugar a embates que terminam por abafar o verdadeiro centro da discussão educacional e, mais uma vez, coloca-se como algo secundário a questão das desigualdades no campo educacional.

A educação pública apresenta uma condição de penúria na década de 1950. Por isso, no Manifesto de 1959 há uma forte defesa da escola pública, em detrimento dos embates ideológicos e lutas de interesse, como podemos ver a seguir:

*É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas cujos progressos acompanha e reflete, e que a ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de

grupos de pressão que tendem a arrastá-la desta para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações de raças e de crenças, é, por definição contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, - o que seria um desatino, - mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização." (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, In:GHIRALDELLI, 2001, p. 148).

No campo da formação dos indivíduos também encontramos contradições entre o ensino público e o privado. é evidente que a educação oferecida pela instituição privada não pode contemplar um contexto de favorecimento à efetiva democracia e assim, provavelmente também não estará apta a formar cidadãos efetivamente democráticos. Também é neste sentido que o Manifesto sairá em defesa do ensino público:

"A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-lo a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolheram, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação

democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo conjunto de suas instituições.” (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, In:GHIRALDELLI, 2001, p.153)

Reside, portanto, na educação pública a possibilidade de transformação de uma sociedade. Porém, esta educação deve ter como meta a qualidade do ensino e não o sucateamento da educação, devemos lutar para implementar uma educação que possibilite a todos uma formação plena. Assim, consideramos que não está no seio do ensino privado a base da educação que pode possibilitar a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade. Uma educação que tenha como pressuposto a igualdade para todos, universal, gratuita e de qualidade.

Em nossa análise histórica percebemos também que, além das desigualdades entre o ensino público e o ensino privado, há também as desigualdades entre a educação rural e a urbana. A proposta educacional no meio rural deveria ser diferente daquela oferecida no meio urbano, no entanto, ao longo da década de 1950, a proposta educacional era a mesma tanto para o meio urbano quanto para o meio rural, o que demonstra uma enorme contradição, já que as condições de vida na cidade e no campo são diferentes. Além disso, devemos considerar que as condições de acesso ao local da escola no meio rural são mais difíceis do que as das escolas no meio urbano. No meio rural o índice de analfabetismo era bem maior do que no meio urbano na década de 1950.⁶

Também no Manifesto de 1959 encontramos, assim como no Manifesto de 1932, um apelo à compreensão das especificidades regionais da educação brasileira. No Manifesto, os educadores preconizam as diferenças geográficas e sócio-culturais do país e mostram como a educação brasileira desrespeita as necessidades de cada região do nosso país.

Lemme mostra a precariedade dos professores das escolas rurais na década de 1950: “os professores rurais, colocados na parte inferior da escala de

⁶ Ver LEMME, 1953, p. 225.

salários, não têm, em sua maioria, formação pedagógica adequada e vivem nas piores condições materiais e profissionais” (LEMME, 1959, p.139).

E, em linhas mais gerais, fará um panorama da educação rural de maneira louvável para a época:

“Existe desigualdade educacional, caracterizada pela carência de escolas primárias na zona rural do país, em virtude de dispersão demográfica, de condições de vida e da falta de ajustamento profissional do magistério às necessidades da vida rural; pela falta de recursos econômicos, o que impede muitos jovens de freqüentar as escolas, ou de manterem assiduidade, por terem de se deslocar para atividades remuneradas; pela falta de equidade e de justiça social na concessão de bolsas de estudos, prevalecendo o sistema de empenho e de prestígio social; pela restrição da oportunidade de cultura superior a pequeno número de privilegiados, sem que as suas possibilidades se abram ao grande público, através de cursos de extensão educativa, de divulgação ou de formação de auxiliares das profissões universitárias e por resquícios de discriminação racial, social e familiar” (LEMME, 1959, p. 140-141).

Lemme (1959) considerava que era indispensável a melhoria das condições fundamentais de vida da população rural e também da educação oferecida no campo, de modo que a população não necessitasse ir embora do campo para a cidade, além disso era preciso que se elaborasse uma proposta educacional que contemplasse as especificidades do meio rural.

O fracasso escolar produzido pelo modelo de educação que se configura no Brasil, desde a década de 1950, irá se estender até os dias de hoje. Percebemos a incoerência das propostas educacionais aplicadas, com relação às exigências reais das condições de vida dos brasileiros, bem como os problemas existentes no currículo que não contempla as demandas da maioria da população, o que tem acarretado os altos índices de evasão escolar, de analfabetos funcionais, entre outros problemas.⁷ Isto retrata a contradição entre a educação imposta à

⁷ Ver LEMME, 1959, p. 148 e 149.

população e sua demanda verdadeira. Assim, hoje, a escola tornou-se “fonte de desilusão”⁸ para nossos jovens.

Ainda hoje a sugestão feita pelo Manifesto de 1959 contempla, ao meu ver, a política a ser adotada pelos governos, ou seja, a defesa do educador deve ser primordialmente em relação ao ensino público que sirva ao povo, porém, ainda se preserva uma educação que gera desigualdades. Apesar de ter passado várias décadas, os escritos de Lemme (1953) ainda nos orientam, principalmente quando ele se refere ao papel dos educadores:

“Aos educadores, nesse passo, cabe tremenda responsabilidade. Se não se dispuserem a procurar esse caminho progressista, rompendo com todos os interesses que não sejam os do povo brasileiro, estarão traindo sua missão, e nem mesmo poderão, legitimamente, intitular-se educadores” (LEMME, 1953, p. 186).

Como já foi dito, a educação não pode ser a única responsável pela transformação de uma sociedade, há que se resolver os problemas que a influenciam. E um desses problemas é o desinteresse pelo investimento no setor público de ensino. Ao meu ver, enquanto não houver uma dissolução das dicotomias existentes entre o ensino público e privado e o fortalecimento do ensino gratuito e universal pouco poderá ser feito por meio da educação.

Compreender a história de crise e de configuração de desigualdades do setor educacional brasileiro é compreender a forma e o conteúdo do sistema educacional vigente. E mais ainda, essa compreensão é o que levará, aos educadores que hoje têm a esperança de combater os ataques ao ensino, à luta contra esses ataques em favor de uma educação de qualidade. Com essa finalidade é que faço deste primeiro e também do próximo capítulo uma análise histórica da situação educacional brasileira.

No Anexo I, ao final do trabalho é possível encontrar dados de pesquisa feito por Paschoal Lemme especificamente para este trabalho que comprovam os altos índices de evasão escolar ao final da década de 40.

⁸ Ver LEMME, Paschoal, 1959, p. 140.

CAPÍTULO II

O contexto educacional nas décadas de 1960 e 1970 e as desigualdades educacionais.

Não podemos fazer uma análise histórica da educação e de suas implicações sociais sem analisar a conjuntura política e econômica que se apresenta nesse determinado período. Quando nos referimos às décadas de 1960 e 1970 esse fato é ainda mais evidente já que nesta época encontramos uma educação completamente manipulada pelo contexto político e econômico no Brasil, portanto, faz-se necessária uma análise mais detalhada da política e da economia estabelecida no referido período.

Da metade da década de 1950 até o seu final observa-se uma grave crise política e econômica no Brasil. Anteriormente a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Goulart houve o suicídio de Getúlio Vargas, no ano de 1954 levando ao poder Café Filho que foi substituído por Carlos Luz e destituído do poder por um golpe dado em 1955 pelo general Lott que decretou "estado de sítio"⁹ e fez o Senador Nereu Ramos assumir o poder até a posse de Juscelino Kubitschek.

Com a posse de Juscelino e Goulart que defenderam o programa de fazer o Brasil progredir "50 anos em 5", o período final da década de 50 foi marcado pela expansão industrial e pelo grande afluxo de capitais estrangeiros. Com relação a este ponto, Ribeiro (1998) irá discorrer:

⁹ Suspensão temporária de certas garantias constitucionais determinada pela necessidade de defesa da ordem pública. Em sua vigência o Executivo assume poderes normalmente atribuídos ao Legislativo e ao Judiciário, e são estabelecidas restrições aos direitos dos cidadãos. Entre outras medidas, o governo pode determinar a obrigação de residência em localidade determinada, a busca e apreensão em domicílio, a suspensão de liberdade de reunião e associação e a censura de correspondência, imprensa e telecomunicações.

“Esta intensificação na entrada de capitais foi vista e aceita como necessária à execução do projeto de desenvolvimento, diante das resistências às mudanças na estrutura interna. As necessidades imediatas de capital eram grandes não só pela crise econômica atravessada durante o governo anterior, como pelo fato de a indústria estar passando para uma segunda fase do processo de substituição de importações, que não se caracterizava pela instalação da indústria leve de consumo e sim pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, conseqüentemente, requeria capitais mais elevados.” (RIBEIRO, 1998, p.153.)

No momento em que o Brasil literalmente abre suas portas para o estrangeirismo ou, em outras palavras, permite a entrada de empresas estrangeiras com certos privilégios fiscais, ou ainda, aceita “ajuda” do capital financeiro através de empréstimos, ao mesmo tempo concede espaço para que a influência externa não se limite ao âmbito econômico de nosso país. Se um país, no caso do Brasil, os Estados Unidos, concede um financiamento para a educação, por exemplo, será a esse país que estaremos devendo não só o valor do financiamento como também os efeitos que surtirão deste investimento na área da educação. É evidente que os Estados Unidos irão cobrar tais resultados e mais ainda, irão ditar as regras deste investimento, sugerindo de que maneira esse investimento deve ser feito na educação e ditando as metas a serem alcançadas com o financiamento concedido. O que se poderia esperar de sugestão para educação de um país que tem como prioridade o desenvolvimento e o lucro acima de qualquer coisa não pode ser diferente de uma educação que se adeque ao desenvolvimento e que priorize a formação de indivíduos para atender as exigências deste desenvolvimento que, no Brasil, estava marcado pela presença de multinacionais e de indústrias estrangeiras. Nesta perspectiva, é inegável a influência externa sob a educação brasileira no período da década de 1960.

E, mais ainda, se a educação brasileira estava, neste momento, submetida à ação e aos planejamentos externos não havia a possibilidade de tentar uma maneira para modificar essa situação de nossa educação, visto que o Brasil encontrava-se em pleno período militar que não permitia (sendo ditado por lei)

manifestações de qualquer tipo. Sendo assim, a educação brasileira estava realmente relegada a atender às exigências e demandas externas (dos Estados Unidos), por isso a meta a atingir não era uma educação para formar sujeitos críticos, capazes de refletir sobre suas condições e capazes de lutar por melhorias dessas mesmas condições. O que nos leva a concluir, mais uma vez, que a educação por si só não é capaz de modificar uma sociedade inteira e, menos ainda, quando esta educação encontra-se inteiramente submetida às questões internas e externas de ordem política e econômica.

O período de grande desenvolvimento econômico terá como conseqüência a expansão das possibilidades de emprego, porém, os lucros desse crescimento econômico ficaram concentrados em minorias internas e em grupos estrangeiros. O programa de desenvolvimento defendido pela dupla Juscelino e Jango não cumpriu a promessa de melhorias nas condições de vida do povo brasileiro associadas prioritariamente ao desenvolvimento econômico e industrial, devendo-se a isso erros cometidos e apresentados de forma clara a seguir:

- “1. *inverter a proposição “um povo rico faz uma nação rica”*. Uma nação rica não faz necessariamente um povo rico. O que foi conseguido diz respeito ao enriquecimento da nação (aqui expressa pela minoria dominante) com o empobrecimento das camadas populares;
2. *confundir expansão industrial com industrialização e desenvolvimento nacional* (conseguiu o primeiro destes elementos);
- 3 . *abandonar a região nordestina* (a maioria da população desta região ficou mais pobre ainda);
- 4 . *aceitar a estrutura agrária* incompatível com a expansão industrial e o desenvolvimento nacional (não abriu o mercado interno exigido);
- 5 . *manter a instrução 113 da Sumoc*, permitindo a entrada do capital estrangeiro em condições privilegiadas, com sacrifício do capital nacional, o que leva a uma conseqüente desnacionalização da burguesia industrial. “(RIBEIRO, 1998, p. 154).

Evidentemente toda a situação complicada, em termos políticos e econômicos em que se encontrava o Brasil irá interferir na situação e na própria organização da educação do País.

A expansão industrial crescente acarretará a diversificação das atividades econômicas que, por sua vez, irá necessitar de aumento da formação de uma mão-de-obra capacitada para exercer tais atividades e atender aos novos mercados industriais influenciados pelos mercados estrangeiros presentes no país. Sendo assim, existe a intenção do governo de investimento no campo da educação, ampliando quantitativamente as vagas nas escolas tanto para matrículas de alunos quanto para a contratação de pessoal docente. O que podemos constatar diante disso é a organização da educação favorecendo os interesses dos grupos dominantes que entram em contradição com os interesses do povo.

A política econômica adotada a partir de 1964 é uma política de concentração de renda, em primeiro plano, para superar uma crise econômica de um período anterior e, em um segundo momento, porém, não menos prioritário para o governo, para uma industrialização e desenvolvimento da modernização. Este desenvolvimento industrial e a modernização têm como ponto principal a entrada de empresas estrangeiras e de capital financeiro, também estrangeiro, no Brasil com o objetivo de aumentar e acelerar este desenvolvimento, porém, o que pode-se perceber é que esta priorização do desenvolvimento irá relegar a segundo plano os investimentos para políticas sociais, centralizando mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população, isso porque, como encontramos no texto de Romanelli (1982),

"[...]o modelo é concentrador de renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população."
(ROMANELLI, 1982,p.196).

E, mais adiante, detalha as implicações sociais da industrialização/modernização:

“A modernização se coloca como expressão, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação em âmbito interno e externo. Internamente, ela aciona mecanismos mais eficientes de controle, quer no setor da administração privada, enquanto compartimentaliza a produção e o trabalho em qualquer âmbito, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica do conjunto do sistema produtivo. (...) Vista sob esse prisma, a modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo.” (ROMANELLI, 1982, p. 196)

As pesquisas com relação aos recursos financeiros investidos em educação do final da década de 1950 ao final da década de 1960, ou seja, em dez anos, demonstram um relativo aumento desses investimentos na área de educação e cultura, porém, o que os percentuais revelam com relação às taxas de analfabetismo, e com relação ao crescimento dos diferentes níveis de ensino (ensino elementar, ensino médio e ensino superior) é que esses investimentos não são suficientes para uma melhora qualitativa da educação, e, nem ao menos cumprem o que era previsto em lei na ocasião.¹⁰ O que irá aumentar, em termos, é a acessibilidade às vagas de ensino, mas, ainda insuficiente, segundo Ribeiro (1998, p. 164) para a “superação da seletividade ainda intensa que caracteriza a escola brasileira” ou seja, os investimentos em educação aconteceram na década de 1960, porém em limites tão estreitos que não foram capazes de superar a crise e nem ao menos conseguiram abranger o ensino a ponto de suprir a demanda por educação. O único segmento privilegiado do sistema escolar foi o nível médio que cresceu ao final da década de 1960, isso porque o governo tentou “reorganizar o ensino médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualificasse a mão-de-

¹⁰ Ver RIBEIRO, 1998, p. 162. As despesas com o ensino não chegam nem a atingir as determinações das Constituições, já que nem em nível federal houve o atendimento das determinações constituintes de investir “nunca menos de 10 %”, enquanto que esses investimento no ano de 1955 chegou a 5%.

obra reivindicada pela expansão econômica, e ao mesmo tempo em que desviasse do ensino superior boa parte de sua demanda.”¹¹

“Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início do no regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda sua plenitude, senão a começar de 1968.” (ROMANELLI, 1982, p. 196).¹²

A situação da organização do ensino público brasileiro permanece, neste momento, sem exercer o seu compromisso fundamental de atender a sociedade e o povo brasileiro.

Os ataques à escola pública continuam presentes no período da década de 1960. O discurso defendido por aqueles que saíram em favor do ensino privado continuaram pautados no embate entre os que defendiam a escola laica (ligada à escola pública) e a escola católica (ligada aos responsáveis pelas instituições privadas de ensino). Com relação a este ponto, os defensores das instituições privadas pautavam seus discursos contra a imposição do laicismo educativo à todas as famílias brasileiras, discurso combatido pelos defensores da escola pública pelo argumento de que as famílias nem se quer podiam escolher as escolas para seus filhos, já que o maior problema era arranjar escola para que pudessem estudar. Outro ataque sofrido pelo ensino público é a intenção de privatização do ensino, clarificado no seguinte parágrafo:

“O sistema de concessão de bolsas de estudo, para a escola particular em termos de pagamento de anuidade, pretendida no texto do projeto substitutivo,¹³ é ineficaz, segundo os defensores da escola pública, representando, na realidade, uma descapitalização do Estado em favor de grupos. A permanência de boa parte dos alunos na escola não é garantida somente com tal

¹¹ ROMANELLI, 1982, p. 223. No Anexo II pode-se verificar uma tabela de pesquisa que comprova um maior crescimento do ensino médio

¹² No Anexo II, ao final do trabalho, pode-se encontrar tabelas informativas quanto ao às despesas com educação e outras informações que demonstram o baixo nível de investimento na área da educação. As informações são de: RIBEIRO, 1998, p. 158, 159.

¹³ Ver RIBEIRO, 1998, p. 165. O referido projeto seria um substitutivo às propostas do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, defendido por Carlos Lacerda que era largamente favorável aos interesses da escola particular.

pagamento, já que as famílias pobres, que são a maioria, necessitam da ajuda financeira dos filhos. Assim, se o estado estivesse interessado em resolver o problema, além da anuidade deveria fornecer uma ajuda de custo à família. Num país com deficiência econômica como o Brasil seria mais lógico que o montante pago em anuidades fosse aplicado em escolas públicas, cujo patrimônio continuaria sendo do Estado” (RIBEIRO, 1998, p. 169).

Não existiu, neste momento, assim como em muitos outros uma defesa do ensino público por parte do governo, assim como não se vê atualmente. A expansão de vagas que encontramos no período da década de 1960 relaciona-se com a manutenção de seu prestígio político-eleitoreiro. Nesta perspectiva, não pode haver uma educação de qualidade oferecida por meio do ensino público.

Ainda na primeira metade da década de 1960 surgem os movimentos de educação popular preocupados em que “a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados”.(RIBEIRO, 1998, página 171). Os chamados Núcleos de “Educação popular” atuavam de forma cultural, despertando grande entusiasmo na juventude universitária. Como desdobramento de tais projetos são os *Movimentos de Educação de Base* que apareceram apenas em algumas regiões do Brasil com o objetivo também de alfabetização popular. Utilizando-se de novos métodos e conteúdos os projetos de alfabetização apresentavam reais resultados de alfabetização, principalmente para adultos e jovens. Um dos métodos conhecidos é o “sistema”¹⁴ de alfabetização utilizado e tão difundido por Paulo Freire que irá contemplar os objetivos a que se propõe de maneira adequada ao público que atende. Favorecendo o diálogo e não o antidiálogo tal sistema representa uma forma justa de ensino e educação, um modelo, ao qual, ao meu ver, deveria ser seguido e implementado na educação brasileira.

¹⁴ Ver RIBEIRO, 1998, p. 174. “Para que se procedesse à mudança do conteúdo, necessário se fez, como primeira fase de elaboração e execução prática do método, o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem ia se trabalhar; como segunda fase, a escolha das palavras selecionadas no universo vocabular pesquisado; como terceira fase, a criação de situações existenciais típicas do referido grupo; como quarta fase, a elaboração de fichas-roteiro que auxiliassem os coordenadores e, como quinta fase, a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários geradores,”.

A tentativa de adaptação do ensino à modelos implementados na Europa foi adotada pelo governo em todas os níveis educacionais. Foi no âmbito do ensino superior que ocorreu uma tentativa de superação do mecanismo de transplante cultural por meio de uma reforma proposta pela UNB (Universidade de Brasília). Os problemas dentro das Universidades brasileiras era (e ainda são) muitos. O governo colocava uma relação de anacronismo entre as universidades brasileiras e o modelo adotado pelas universidades norte-americanas e européias, porém, o que foi constatado por intelectuais da época é o anacronismo existente entre as universidades e as demandas da própria sociedade brasileira. Não se trata de igualar as nossas universidades as universidades dos países desenvolvidos, pois, desta maneira a academia acaba por se afastar da sociedade e do compromisso social que possui com a mesma.

Diante da perspectiva e da ideologia política adotada pelo governo da época, que incorpora como prioridade o desenvolvimento industrial e econômico, antes de preocupar-se com as questões fundamentais de seu povo, o que se pode esperar de iniciativa educacional deste mesmo governo? A universidade que forma um indivíduo para atuar na sociedade deve reformar-se a partir dos interesses demandados por esta mesma sociedade. Com isso, é possível refletir e indagar: que indivíduos uma sociedade com as prioridades já apontadas tem interesse em formar? E mais, a que classe esta formação irá atender?

A tentativa de implementação de uma Reforma na Universidade de Brasília por parte da comunidade acadêmica foi a resposta dada ao tipo de educação em vista de atender as exigências das empresas estrangeiras no Brasil e defendida pelo governo, porém, o movimento militar impede a efetivação da Reforma através de ataques militares de todos os tipos, configurando assim, um período de "terror político".¹⁵

¹⁵ Ver BASBAUM. In: RIBEIRO, 1998, p. 181.

O período político marcado pelo golpe militar no ano de 1964 terá repercussões em todos os campos sociais no Brasil, e, inclusive, no ensino. O quadro de efeitos sobre os recursos financeiros necessários à organização escolar e sobre a orientação teórica seguida e expressa nas leis que vão sendo aprovadas até o início da década de 1970 está inteiramente associado ao marco político do referido golpe que terá, entre outras conseqüências a desarticulação de movimentos sociais e, mais especificamente, de movimentos em favor da educação pública de qualidade.

A inviabilização do Plano Nacional de Alfabetização no ano de 1964 por conta do golpe militar foi uma das atitudes políticas que representaram uma mudança organizacional na educação influenciada por uma mudança na orientação política que também influenciou a paralisação dos núcleos de "educação popular", já apresentada anteriormente. Não obstante, os membros de tais grupos, que eram as mesmas pessoas que estavam à frente da luta em favor do ensino público e de qualidade e que levantavam a bandeira da igualdade de ensino para todos foram reprimidos pelo governo militar que se implementara, por serem considerados uma ofensa à Nação.

Tantas medidas de ataque ao ensino superior e à educação com um todo não poderiam ser passíveis da ausência de manifestações daqueles grupos que saíam em favor da educação naquela época. Boa parte dos estudantes e dos profissionais de educação preocupados com os rumos que iam tomando o ensino brasileiro não poderiam ficar passivos diante desta situação e, tentaram de diferentes maneiras manifestar-se contra esta política de ataque ao ensino, porém, para abafar estas manifestações o governo, por meio de um decreto ¹⁶ proibiu a manifestação por parte de estudantes e, mais tarde, de todo e qualquer cidadão brasileiro:

"Se, por um lado, pois, o regime começava a cuidar que houvesse maior captação de recursos para a educação e maior

¹⁶ Decreto - Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. In: ROMANELLI, 1982, p. 218.

aproveitamento na aplicação dos mesmos, por outro lado, ele agravava a crise, por não dar soluções ao problema da inelasticidade da oferta de vagas, minimizar a representação estudantil e provocar a radicalização das posições, que iam assumindo, cada vez mais, um caráter político-ideológico. Mesclavam-se, nessa ação, a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção partidas da área militar. Essa duplicidade de ação iria constituir-se na linha predominante traçada pelo governo e marcar, durante toda a evolução a implantação do regime, a política educacional adotada. Desenvolvimentismo, eficiência e produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo. Há certamente, momentos em que os dois fatores não se distinguem, encarnado-se em uma só pessoa, grupo, ou até em um só documento." (ROMANELLI, 1982, p. 218)

Pode-se constatar a partir de 1964 um agravamento da crise do sistema educacional brasileiro que já estava configurada há algum tempo, marcada a princípio pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação e, após pelas medidas imediatas tomadas pelo governo para se conter esta crise, o que, na realidade, só contribui para tornar ainda pior esta crise.¹⁷

Esses dois fatores associados foi o que desencadeou a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development¹⁸ (AID), "para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados "Acordos MEC-USAID" ". (ROMANELLI, 1982, p. 196). Além dos fatores expostos existe a preocupação do governo em atrair os investimentos externos que, bem sabia o governo, só viriam se houvesse a garantia de que estaria tudo sob controle e, essa garantia só existiria se houvesse a criação de mecanismos apropriados que permitissem ao investimento externo o próprio controle desta situação, o que na educação foi feito através da "cooperação financeira" e da "assistência técnica" dispensada pela AID.¹⁹

¹⁷ ROMANELLI, 1982. Página 196.

¹⁸ A tradução de Agency International Development é Agência Internacional de Desenvolvimento.

¹⁹ ROMANELLI, 1982, p. 209.

A partir da influência desta agência o governo passa a notar a necessidade de adaptação do sistema educacional ao novo modelo econômico que se intensificava no Brasil e da nova ordem política implementada em favor do desenvolvimento. Com isso, os dirigentes de nosso país (Juscelino e João Goulart) entregam ao poder externo não só a nossa economia e autonomia de desenvolvimento e modernização, como também nosso sistema educacional, ficando a cargo do governo apenas a função de executar aquilo que seria deliberado pela AID²⁰, tirando igualmente a autonomia deste setor, conforme podemos constatar na seguinte citação:

“Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral da dominação reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura.”²¹(ROMANELLI, 1982, p. 197)

Um dos motivos de aumento da demanda por educação é a situação em que se encontrava a classe média brasileira. Com a entrada de empresas estrangeiras no Brasil os donos de pequenos negócios perdem o valor de seu investimento, uma vez que esses pequenos negócios são substituídos pela grande industrialização das multinacionais. Com isso, a classe média passa a compreender a educação como o único meio de conquistar postos, o que seria, conquistar um lugar no novo mercado de trabalho que se apresentava, segundo Romanelli (1982, 9.197).

²⁰ ROMANELLI, 1982, p. 213. Tal afirmação baseia-se na assinatura de um dos inúmeros acordos feitos entre MEC e AID. Este acordo refere-se à seguinte determinação. 6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC – SNEI – USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEI incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos.

Em contrapartida, e em substituição dos Planos anteriores, o governo dá uma nova dimensão aos planos educacionais por meio de “um outro ordenamento legal da educação”.²² O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) é a proposta do governo para substituição do PNA (Plano Nacional de Alfabetização), porém, se neste último plano o que motivava certos grupos a descobrirem meios para alfabetizar era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável à participação política desses adultos, já, com a criação do MOBRAL, a alfabetização torna-se instrumento de “inserção” do indivíduo na participação econômica do país, em outras palavras e, sendo mais objetiva, foi a forma que o governo encontrou para aumentar o número de indivíduos aptos a se tornarem mão-de-obra assalariada. Além disso, havia um interesse por parte do governo em diminuir a taxa de analfabetismo para se equiparar aos países de primeiro mundo e ganhar, assim, confiança para atrair novos investimentos estrangeiros.

A partir da análise política do período militar ao final da década de 1960 fica clara a intenção do governo de acabar com as iniciativas em educação que tinham como objetivo a modificação da estrutura organizacional da educação e a defesa dessas iniciativas por uma educação que contemplasse não os interesses da burguesia de nosso país e das empresas estrangeiras, mas sim os interesses de nossa sociedade e de um povo já marcado pelas desigualdades internas e, agora, tendo que competir e se adaptar às exigências das grandes empresas vindas de fora.

Ao final da década de 1960, mais precisamente no ano de 1967 apareceram as propostas de Reforma Universitária que parece ser o objetivo predominante dos programas da AID. Tais reformas propostas pela AID e executadas pelo governo através de decretos possuem caráter também ideológico propondo uma submissão da universidade às exigências externas de desenvolvimento. Através de encaminhamentos de modificação da estrutura da

²² Ver RIBEIRO, 1998, p. 190.

universidade esses acordos irão retirar, entre outras coisas, a autonomia da universidade brasileira, visto que para o controle da execução de suas propostas o governo decretou²³ a criação de uma coordenação central do ensino e da pesquisa em toda universidade, o que significava a presença de um órgão controlador e centralizador de deliberações superiores que traçariam as normas para as atividades didáticas e de pesquisa. Como podemos notar, os ataques à universidade pública foram e ainda são muitos. As reformas com a intenção de modificar estruturalmente o ensino superior nada mais são do que políticas de sucateamento do ensino e tentativas de aumentos quantitativos dentro da universidade, não se preocupando com uma formação de profissionais qualificados que sejam capazes de ter uma posição crítica. Tais reformas são propostas ainda hoje e, ao nosso ver, com o mesmo objetivo anterior.

O final da década de 60 é marcado por decretos do governo que direcionavam a educação brasileira para adequação à nova ordem, agora capitalista, desenvolvimentista e que priorizava a formação de mão-de-obra para a produtividade. Dentre esses decretos estão:

- “1- Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- 2- Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior.
- 3- Decreto-Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior.
- 4- Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.” (ROMANELLI, 1982, p. 226)

Como bem se pode ver, os decretos acima citados tiram a autonomia das universidades no sentido de controlar o ensino superior para que ele passe à atender as necessidades internacionais de desenvolvimento.

²³ Decreto – Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. In: ROMANELLI, 1982, Página 217.

No que se refere ao ensino primário é já na década de 1970, mais precisamente em 11 de agosto de 1971 que pela Lei 5.692 são fixadas as diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º graus. No mesmo ano se apresenta o Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispõe sobre o vestibular, determinando que a sua execução fosse realizada ao mesmo tempo, em todo Território Nacional. Além disso, previa que as provas fossem idênticas para toda a universidade ou grupo de instituições interessadas. Dispôs também que as provas se limitassem a conteúdos relativos às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio.

Quando se inicia a década de 1970, no ano de 1971 é decretada a Lei nº 5692/71 que seria uma reforma à lei 4.024 de 1961, ou seja, a LDB. Esta reforma visa dar um novo caráter à educação, sendo assim, as diretrizes e bases da educação nacional nesta reforma estariam pautadas na ideologia política da época - a ditadura - e do modelo econômico adotado pelos dirigentes da época, com isso, por meio dessa reforma fica decretada, através do artigo 10 desta lei, a obrigatoriedade de oferecimento de uma formação profissionalizante pelas instituições de ensino.

E, mais uma vez se configura entre ensino público e privado uma dicotomia. Defendendo os próprios interesses e o da classe à qual favorece (a burguesia), o ensino privado irá submeter-se à lei apenas na teoria, criando um "programa oficial", ao qual, na prática não era utilizado. Sendo assim, "(...) o trabalho efetivo em sala de aula continua voltado para a formação geral e preparação para o vestibular." (ARANHA, 1996, p. 216). Mais à frente, Aranha (1996) expõe uma das graves consequências desta dicotomia, ou seja, "(...) De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. (...)" (ARANHA, 1996, p. 216)

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692 de 1971, foi ela quem determinou o rumo da educação do ensino de 1º e 2º graus,

dando aos segmentos o caráter desenvolvimentista adotado pelo sistema político e econômico e determinado pela conjuntura já explicitada anteriormente. Desta maneira, os ensinos de 1º e 2º graus ficam também a mercê desta política por meio de reformas estruturais e de organização.

Os objetivos da Lei 5.692 irão a favor da política já implementada, que percebeu que deveria mexer também no ensino fundamental e médio para melhor manutenção de suas ideologias, conforme está incultado 1º artigo 1º²⁴ que apresenta "a auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, como objetivos que devem ser alcançados pela formação que a escola de 1º e 2º graus pretende dar.(...)"

Outro objetivo da lei 5.692 era dar ao 1º grau além de uma formação geral a função de proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

"Assim, a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior."²⁵ (ROMANELLI, 1982, p. 239).

Aos educadores, a lei 5692 incumbiu a missão de fazer vigorar a reforma e previu vários níveis de formação, e exigindo formação mínima para o exercício do magistério, desconsiderando as condições em que estavam os professores

²⁴ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. IN. ROMANELLI, 1982. Página 235.

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

²⁵ Também com relação a esta modificação da terminalidade o Anexo IV demonstra esta definição da Ordenação do Conteúdo e da Ordenação do Conteúdo para o 1º grau reduzido.

brasileiros, já que era bem pequeno o número de professores com a formação exigida.

“Sente-se nessa reforma que está começando a ser implantada uma modificação substancial na forma de encarar a educação, sobretudo na relação que existe entre esta e o desenvolvimento. É de se ver, porém, que os aspectos positivos não escondem algumas incoerências, facilmente evidenciáveis, e que, a nosso ver, não deixam de ser graves sob certos aspectos.” (ROMANELLI, 1982, p. 251)

Analisando a existência dessa influência externa no setor da educação, é necessário compreender quais os interesses que estão por trás do investimento financeiro concedido pelos Estados Unidos. Sabe-se que houve, em nível mundial, a implantação de empresas multinacionais de países centrais em vários países periféricos, ou, conforme considerados por esses países centrais, países sub-desenvolvidos. Assim sendo, a “necessidade de incluir nos investimentos feitos pelos países periféricos, a educação como fator importante na produção de recursos humanos”. (ROMANELLI, 1982, p. 199). E mais a frente, Romanelli (1982) complementarmente clarificando os reais interesses estrangeiros quando o assunto é investimento em educação nos países periféricos:

“Nas sociedades coloniais, os investimentos externos no setor da educação que geralmente emanam das metrópoles, têm sempre por objetivo criar hábitos de consumo próprios destas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. Esse é o caso das sociedades coloniais da época contemporânea. Neste caso, a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica.” (ROMANELLI, 1982, p. 199).

A ação das agências internacionais no setor educacional do Brasil cria, ao nosso ver situações de contradição entre os interesses dos países aos quais pertencem essas agências e os interesses do povo brasileiro por uma educação de qualidade e que sirva não á camada da população já favorecida e adotada pela

política estrangeira, mas sim ao povo. Portanto, esta suposta "ajuda" estrangeira favorece a perpetuação da ordem vigente e, somente à burguesia brasileira.

CAPÍTULO III:

Educação e Desigualdades Sociais no Brasil: décadas de 1980 e 1990

A década de 1980 é bastante atrelada à década de 1970, pois, é ao final da década de 1970 que podemos constatar o declínio do modelo político-econômico adotado durante toda a década de 1970 e a conseqüente crise das estruturas sociais no mesmo período que se estenderá pela década de 1980.

Ao final da década de 1970, mais precisamente em 1978, as camadas populares brasileiras começam a exigir uma abertura política pelo retorno ao estado de legalidade no país. No ano de 1978, os professores intensificam a mobilização em diversos estados, a fim de recuperar as perdas salariais, de índices inéditos, o que agravava a pauperização da profissão. Ao lado da questão imediata de reposição das perdas salariais, os professores lutam pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas para exercê-la. Após o período ditatorial, a situação pede não só urgente valorização do magistério, mas a necessária recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida.

No início da década de 1980, com o enfraquecimento do regime militar, o processo de democratização começa a ser colocado em prática de forma gradual e lenta. Na educação, era visível também o fracasso da reforma da Lei 4.024 pela lei 5692 de 1971. Por conta disto, no ano de 1982, pela Lei nº 7.044 as escolas passam a ser dispensadas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase para a formação geral.

Em meados da década de 1980, mais precisamente em 1985, acaba o período da ditadura militar, começando a Nova República com o presidente Tancredo Neves, eleito pelo congresso. Porém, a abertura política não foi suficiente para ajudar o Brasil a sair da crise em que se encontrava:

“Era pesada, no entanto, a herança da ditadura. A solução da crise política e econômica estava longe, devido à inflação, à enorme dívida externa, sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI), ao arrocho salarial e à crescente pauperização da classe média. Sucedem-se – sem sucesso – vários planos de estabilização econômica, inclusive com mudança da moeda e congelamento de preços. Cresce a pobreza e recrudesce a violência no campo e nas cidades.” (ARANHA, 1996, p. 196).

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, a sociedade civil brasileira começa a se organizar de maneira a criar alternativas educacionais para a população, em resposta a insuficiência de investimento do governo em educação.

“Aliás, durante os anos 70, essa visão de educação do povo liberta da tutela do Estado norteou as ações educacionais alternativas para crianças, jovens e adultos, retardando desse modo, no âmbito do movimento popular, a luta em defesa da escola pública, universal e gratuita, que veio a se adensar somente mais tarde, no início dos anos 80.” (NEVES, 1997, p. 57).

O contexto político e econômico, na década de 1980, é influenciado pela crise do capitalismo em nível mundial e pela crise interna do milagre econômico que prometia um crescimento do desenvolvimento brasileiro, portanto, o contexto da década de 1980 é de uma reestruturação de estratégias por parte do governo, na tentativa de reaver o colapso da estrutura social brasileira em consequência das crises já mencionadas:

“No plano econômico o Estado reorientou o processo de crescimento. O crescimento veloz – horizontal e tecnologicamente passivo - liderado pela indústria de bens de consumo durável foi abruptamente redirecionado. A partir de 1974, em marcha forçada, a economia subiria a rampa de indústria capital-intensiva, completando progressivamente o grau de integração da nossa atividade econômica.

No plano político – na tentativa de recuperar a legitimidade que gradativamente ia entrando em colapso, como comprovaram as eleições parlamentares de 1974 e 1978 e a paulatina e progressiva reorganização independente da sociedade civil – passou a implementar políticas compensatórias no campo social, ao mesmo tempo em que tentava patrocinar um projeto de abertura, com vistas a substituir, de cima para baixo, a ordem autoritária, e instaurar, lenta, gradual e restritivamente, uma ordem democrática.” (CASTRO, In: NEVES, 1997, p. 51).”

Na citação abaixo, Neves ilustra bem a política educacional ao final da década de 1970, e, que acabará por nortear também a política a ser adotada pelo governo durante a década de 1980:

“As políticas educacionais do estado militar-tecnocrático no pós-75, guardando sua especificidade, repetiam o dualismo de procedimentos adotado para o conjunto das políticas sociais: de um lado, uma educação voltada para a produção cada vez mais cientificamente organizada, incorporando aí setores das camadas médias e da burguesia e, de outro, uma educação que procurou criar condições mínimas necessárias para que fosse levado a bom tempo o seu projeto de abertura pelo alto, envolvendo as camadas populares – excluídas do seu projeto de modernização.” (NEVES, 1997, p. 55)

Com relação à mudança de estratégias, o governo modifica seu modelo econômico que agora passa a ser um modelo monopolista do capital²⁶. Além disso, o mundo inteiro e, inclusive o Brasil encontram-se em fase de recessão econômica, o que significa dizer que os investimentos nos diferentes setores sociais, incluindo-se a educação, caem bruscamente, causando graves conseqüências para o ensino brasileiro. Uma dessas conseqüências é a alta “retração”²⁷ no número de matrículas em todos os segmentos da educação. A exemplo disso, observa-se no período de 1980 a 1985 uma taxa média anual negativa do crescimento de matrículas no ensino superior.

Toda a política econômica adotada pelo governo no decorrer da década de 1970 fortalecerá o empresariado brasileiro e elevará consideravelmente o desenvolvimento brasileiro, no entanto, as seqüelas deixadas por tal modelo são sentidas pelo povo durante o final desta mesma década e até meados da década seguinte (1980), pois, enquanto isso o Brasil é considerado “a oitava economia do

²⁶ No modelo monopolista do capital, a livre concorrência é substituída pelos monopólios, no caso do Brasil, os monopólios estão nas mãos das empresas multinacionais. Parte do capital produzido por essas empresas vai para o governo que, na fase de monopólio do capital, investe o mínimo deste capital na estrutura social do país.

²⁷ Ver NEVES, 1997, p. 53.

mundo capitalista, convivendo ao mesmo tempo com um nível de miséria onde cerca de 40% da população sobrevive em um patamar inferior à considerar linha de pobreza.”²⁸

Tal situação de miséria do povo só é agravada pela crise do modelo econômico de substituição de importações. Assim, no contexto da década de 1980 assistimos ao acirramento das contradições sociais e a derrubada do regime militar, em 1985; a instalação do Congresso da Nova República e a convocação posterior da Assembléia Nacional Constituinte. Tais elementos formarão “o cenário econômico e político-social propiciador do confronto de múltiplas perspectivas educacionais.”²⁹

Uma crise no ano de 1986 agrava ainda mais a dicotomia entre ensino público e privado, pois, após o fracasso do Plano Cruzado, o governo congela o valor das mensalidades da escola particular. Tal medida é seguida de um aumento irreal no valor das mensalidades, o que acarretou em uma maior elitização do ensino privado, pois, se torna inacessível até mesmo a uma parte da clientela de determinados segmentos da classe média. A elitização do ensino se consolida a partir da constatação de que a escola de qualidade fica restrita a um número cada vez menor da população brasileira, enquanto a escola pública se reduz a condições lamentáveis, conforme explica Aranha (1996, p. 221).

Ao longo da década de 1980, podem-se observar adoções de algumas medidas na tentativa de solucionar a crise educacional brasileira. No estado do Rio de Janeiro, são criados entre os anos de 1985 e 1986 os chamados CIEP's com a intenção de ministrar ensino de boa qualidade, oferecer infra-estrutura composta de bibliotecas, quadras, refeitório, vestiário, etc. No que diz respeito a própria formação de professores, em 1988 criam-se cursos para professores de período integral e com direito a bolsas de estudo. No mesmo ano, com o intuito de

²⁸ Ver NEVES, 1997, p. 58.

²⁹ Ver NEVES, 1997, p. 57.

resolver o problema da evasão e da repetência, o governo cria programas para o 1º grau com jornada também de tempo em integral.

Também para superar a crise econômica são criadas estratégias neste setor. Com o fracasso desses planos, o empresariado, com sua força produtiva e de influência que possuía no Brasil passa a controlar o processo econômico e político da sociedade brasileira, já que sentem-se "pressionados pelas mudanças quantitativas em curso, no modo de produção capitalista, em nível mundial, e também, pelo avanço da organização autônoma da classe trabalhadora nos anos de abertura política." ³⁰

Não obstante, o mesmo empresariado passa a influenciar também a situação educacional brasileira:

"Nessa perspectiva, apresentou na Assembléia Nacional Constituinte sua proposta social e educacional neoliberal, na qual prescrevia a inserção passiva do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, consubstanciada na incorporação das tecnologias transferidas dos pólos dinâmicos da economia mundial e na priorização da educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade industriais." (NEVES, 1997, p.58)

Com a influência direta na educação, o empresariado objetivava homogeneizar o modelo neoliberal de desenvolvimento social. Até o momento, este mesmo empresariado preocupava-se na formação da força de trabalho que servisse a si mesmo, porém, esta preocupação limita-se a forma política e tecnicamente a parcela da força de trabalho já engajada no mercado de trabalho, deixando a cargo do Estado a capacitação técnica-política da força de trabalho ainda em formação profissional. Porém, a partir da década de 1980, o empresariado passa a influenciar fortemente o setor educacional e em geral, a formação da futura força de trabalho, para isso, o já criado Instituto Euvaldo Lodi³¹

³⁰ Ver NEVES, 1997, p. 58.

³¹ O Instituto Euvaldo Lodi - IEL faz parte do Sistema Confederação Nacional da Indústria - CNI. Foi criado em 1969 com o objetivo de promover a interação entre a Indústria e a Universidade.

“procurou interferir diretamente também, na formação da força de trabalho qualificada, através de ações desenvolvidas por esse Instituto junto às universidades”. (NEVES, 1997, p.59). A questão que aparece durante toda a nossa pesquisa é o que nos leva a reflexão de que não pode o ensino e a educação servir, ao mesmo tempo, os interesses do povo e os interesses da classe empresarial que, muito pelo contrário, pretende excluir a grande massa de nossa população relegando-os às condições em que se encontram e, da qual, não podem sair e contra qual não são impulsionados a lutar. Sendo assim, esta mesma educação que serve ao forte empresariado brasileiro não pode auxiliar na extinção das desigualdades educacionais.

Um importante fato marcará a sociedade brasileira na década de 1980, a promulgação da nova Constituição em 15 de novembro de 1988, a discussão para a sua implementação acirrou, nos anos de 1987 e 1988, o debate sobre a escola pública. Neste sentido, Aranha nos ajuda a clarificar as implicações desta nova Constituição para a educação quando destaca alguns pontos da nova Constituição:

- “
 - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - ensino fundamental obrigatório e gratuito;
 - extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
 - atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
 - acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente (podendo ser processada);
 - valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
 - autonomia universitária;
 - distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;
 - aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos;
 - recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou

filantrópicas, desde que, comprovada a finalidade não-lucrativa;

- plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduza, à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A partir das linhas mestras dessa Lei Magna vai se estabelecer a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).” (ARANHA, 1996, p. 224).

Ao inserir a educação no conjunto das políticas sociais, os constituintes de 1988 lhe atribuíram o papel de instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, segundo Neves (1996, p.63), conforme podemos concluir através do Art. 205³² da Constituição que, segundo Neves (1996), foi de difícil tramitação no processo de votação.

Durante as discussões na Constituinte nos anos de 1987/1988 várias foram as posições defendidas pelos diferentes setores brasileiros, inclusive do empresariado. Este apoiou a privatização do aparato escolar, em seu conjunto, sendo coerentes com a perspectiva neoliberal da criação de um Estado mínimo. Além disso, apoiou outras propostas que beneficiavam apenas a sua própria classe, desta maneira, o Estado continuava a difundir seu ramo tecnológico, com escolarização regular, através de suas escolas técnicas de 2º grau, deixando a qualificação da força de trabalho simples, de forma paralela e compensatória à ausência de escolaridade regular.

Subjetivamente, o que fica determinado é que o empresariado fica responsável pela qualificação, a seu modo e para si mesmo, da força de trabalho produtiva. E mais, o mesmo cria uma dicotomia entre as ofertas de ensino para um mesmo segmento, como é o caso das universidades e suas diferenças entre o ensino ofertado pela universidade pública e pela universidade privada. Para

³² Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

exemplificar, podemos apresentar o princípio da indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão que, para a universidade pública, era obrigatória, já para a universidade particular não havia esta exigência. Nas entrelinhas, o que se tem é uma formação de "recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia" (NEVES, 1996, p.67), a ser executado pela classe dominante e formado por parte das universidades públicas e uma formação da "força de trabalho necessária às atividades produtivas não prioritárias, no que se referisse à modernização capitalista em processo no país." (NEVES 1996, p. 67), executada pela classe dominada e ofertada pelas universidades particulares. Neste caso, e, em muitos outros, a negativa contribuição do empresariado para a educação culmina em mais uma diferenciação entre ensino público e privado. Nesta perspectiva, a universidade pública acaba por formar profissionais, que, provavelmente será favorecido no mercado de trabalho. Porém, é preciso analisar quais indivíduos que estão nas universidades públicas neste momento da década de 1980, pois, conforme já elucidado anteriormente, os estudantes das universidades públicas são aqueles oriundos do ensino privado que não se submeteu ao caráter profissionalizante obrigatório do período militar. Assim, a educação, em favor do empresariado, permanece por garantir a ordem desigual vigente.

Dentro das discussões da constituinte há quem defenda prioritariamente o ensino público, laico em todos os níveis, a democratização da gestão educacional e o fim do subsídio à iniciativa privada. Estes, organizados em FORUM, composto por quinze entidades nacionais, o que, segundo Neves (1996, p.68) denotava "uma ampliação considerável do nível de organização da sociedade civil em torno da democracia educacional" e, ao nosso ver, a devida importância dada à educação por parte da sociedade.

A Assembléia Nacional Constituinte, vota pelas maiores perspectivas educacionais das camadas populares, especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental, sem, no entanto redefinir a estrutura do sistema educacional.

“A democracia educacional, no que se refere à expansão das oportunidades educacionais, saiu vitoriosa pela aprovação da gratuidade do ensino público em todos os níveis: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que tiveram acesso à escola na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de ensino fundamental noturno regular, adequado às condições do educando, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; e prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório.”

O que se pode concluir, das implicações da nova constituição para a educação, em linhas gerais, expande, ao menos teoricamente, a acessibilidade de ingresso a qualquer nível de ensino. No entanto, o que se pode constatar é que ideologicamente, a formação profissional (prioridade da educação nesta década) no Brasil permanece em uma estrutura dual e hierarquizada da divisão entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual.³³

A década de 1990 fica também submetida aos fatos e acontecimentos marcantes do decorrer da década de 1980 que influenciam diretamente a educação através da nova constituição e da proposta de criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Porém, alguns outros fatores marcantes também permearam a política e a direção econômica adotada pelo país na referida década.

Através da campanha popular pelas diretas-já que exigia que o presidente fosse eleito através do voto popular, em 1990 o presidente Fernando Collor torna-se o primeiro presidente eleito pelo voto popular. Porém, Collor governa de 1990 a 1992 somente, já que também pela vontade do povo que foi para rua lutar pelo seu impeachment, o presidente foi obrigado a deixar o cargo, uma vez que estava envolvido em escândalos de corrupção e por ter sido

³³ Para o mercado de trabalho, a formação para o trabalho intelectual estabelece relação com o trabalho complexo e a formação para o trabalho manual está relacionada ao trabalho simples.

ineficaz em sua atuação como presidente, já que, segundo Neves(1995, p. 22), os anos Collor trouxeram o agravamento do quadro recessivo, a persistência do quadro inflacionário e a adoção de medidas de caráter estrutural que certamente ajudarão a estabelecer os contornos da política econômica nacional ao longo dos anos 90, dentro do novo modelo de internacionalização da economia.

Antes disso, porém, o *Projeto Brasil Novo* defendido pelo presidente Fernando Collor de Mello consolida a adoção do modelo econômico capitalista no Brasil. Tal adoção exigirá uma reorganização estrutural da sociedade, o que o presidente fará através de medidas como: a abolição das restrições impostas à penetração do capital multinacional em nosso país; a transferência de ciência e tecnologia de ponta produzidas nos países de capitalismo avançado; a modernização dos instrumentos de organização da sociedade civil, pelo estímulo à reorientação privatista e corporativa de suas demandas, conforme citado por Neves (1995, p. 21)

Os anos 90 surgem em meio a uma profunda mutação e também crise mundial – econômica, política, social, cultural ética e moral, causada, principalmente pela insuficiência e ineficiência da saída neoliberal para a resolução dos problemas fundamentais.

A chamada revolução científico-tecnológica, consubstanciada pelo uso intenso da microeletrônica e da informática na produção e pela utilização de métodos mais racionalizados de organização da produção e do trabalho, o que provoca também, como nos diz Neves (1995, p. 19), uma reorganização da divisão internacional do trabalho. Inegável é constatar também que esta nova divisão acaba por solicitar uma nova reorganização estrutural da educação.

Toda a crise que se configurava na década de 1990, foi sentida ainda mais pela população do setor menos favorecido na sociedade brasileira, a exemplo, temos divulgada pesquisas do Anuário Estatístico de 1992 a duríssima verdade

da existência de 45 milhões de brasileiros vivendo em estado de pobreza e 32 milhões sofrendo de desnutrição crônica, e o ano de 1995, o Brasil atinge o lamentável recorde da mais alta concentração de renda do mundo. “Ao lado da corrupção, que leva os serviços públicos ao colapso, pouco tem se feito contra a miséria, a violência urbana, a infância abandonada, os crimes no campo.” (ARANHA, 1996, p. 196).

Em meio ao caos estabelecido pela crise, algumas entidades educacionais tentam, sem êxito, aprovar o projeto democrático da nova LDBEN em tramitação no congresso desde sua referência na Constituição de 1988. Pode-se constatar que o país encontrava-se estagnado em seus diversos setores administrativos e, também, econômico. Esta estagnação aliada à crise política foi o que permitiu uma maior organização da sociedade civil que deu sustentação tanto à abertura do processo de *impeachment* como à votação favorável ao afastamento do presidente eleito, segundo Neves (1995, p. 43).

A influência do governo Collor para a educação foi extremamente negativa transformando o ensino em mero “instrumento compensatório de indulgência”³⁴, ou seja, o ensino não propiciava nenhum tipo de melhoria e nem mesmo consciência para o cidadão, apenas titulava, fazendo com que o estudante deixasse de ser alguém sem dignidade de vida para ser alguém sem dignidade de vida, porém, diplomado. A insatisfação do povo com o governo estabelece um divórcio completo entre o povo e o governo que paralisa as iniciativas oficiais em educação e cria novas alternativas através de “experiências bem sucedidas de melhoria da qualidade do ensino básico que começam a emergir, totalmente independentes das diretrizes do Governo central.” (NEVES, 1995, p. 45). Como bem se pode ver, parte da sociedade civil encontra-se neste período organizada em favor do ensino público de qualidade, oferecendo resistência às estratégias de reforma do governo e ainda, apresentando novas propostas para a educação.

³⁴Ver NEVES, 1995, p. 45.

Após o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, um dos fatos mais relevantes da década de 1990 é a assunção do governo por parte de Fernando Henrique Cardoso. O período de governo do presidente FHC é um marco para a educação, já que seu governo traça diretrizes categóricas para este setor. Nos determos na análise das políticas adotadas pelo já citado presidente (que toma posse em 1994) o que nos ajudará a compreender a situação educacional da época e, mais ainda, nos faz compreender parte da realidade hoje encontrada no setor educacional de nosso país, por ser essa uma parte da história recente do nosso país e, que, sem dúvida deixou inúmeros resquícios.

O contexto político-econômico adotado pelo presidente FHC foi de manutenção do modelo já estabelecido pelo neoliberalismo. A plataforma política levantada pelo governo em sua campanha eleitoral era de cumprir metas para os setores da educação, emprego, segurança, saúde e agricultura. Ao final de seu primeiro mandato, podia observar-se descumprimento dessas metas, a não ser no setor educacional que, foi poupado de uma crítica radical. No entanto, não se tinha uma idéia clara quanto aos propósitos e resultados dos investimentos em educação.

Atendendo às exigências do padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional, havia uma necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador e de homem requerida pelas mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro, o que, em outras palavras, significa dizer que, "a educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na "pós-modernidade" ". (NEVES, 1999, p. 134)

Ainda com o objetivo de desenvolvimento, o governo até 1998 coloca a educação como "base para o uso eficiente de novas tecnologias e para a adoção de novas formas de organização do trabalho, ou mesmo como investimento

estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e plena cidadania.”
(NEVES, 1999, p. 134)

Juridicamente, o governo cria em 1995 a CNE (Conselho Nacional de Educação). A proposta de criação deste conselho era uma das propostas contidas no projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases que ainda tramitava no congresso. Neste projeto, o conselho seria uma entidade autônoma e com plena participação da sociedade civil nas suas deliberações. Enquanto isso, o governo reduz a ação deste conselho ao Executivo, tirando sua autonomia e sinalizando para o “estreitamento do espaço de participação popular na gestão do sistema educacional”, conforme nos diz Neves (1999, p. 137).

Demonstrando o caráter autoritário do governo, logo após a criação do CNE, mais um golpe contra a democracia participativa no campo educacional é dado, agora em âmbito universitário.

“Antecipando-se mais uma vez à promulgação da nova LDB em discussão no Congresso, aprova em 21 de dezembro de 1995 a lei 9.129, que regulamenta o processo de escolha desses dirigentes. A participação paritária conquistada pela quase totalidade das universidades brasileiras, em meio às lutas da abertura política dos anos 80, foi reduzida por este dispositivo legal para a proporção de 70% do pessoal docente em relação às demais categorias da comunidade universitária. Além disso, a eleição direta foi restringida a um simples processo de consulta, visto que a nomeação do Reitor e do Vice-Reitor, das universidades passou a estar a cargo do próprio Presidente da República, a partir de uma lista triplíce elaborada pelos órgãos máximos das instituições. A nomeação do candidato mais votado na consulta à comunidade universitária não vem, como se esperava, se constituindo no critério da escolha pelo Governo, o que contribui para o acirramento do conflito entre bloco no poder e setores democráticos da sociedade civil” (NEVES, 1999, p. 137)

No âmbito financeiro da questão educacional o governo cria o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) evidenciando o objetivo do governo de universalização do ensino fundamental, e, ao mesmo tempo, exclui dos investimentos a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Desta

maneira, o caráter democrático assumido pela Constituição de 1988 para educação, já analisada nesta pesquisa entra em contradição com a seletividade de investimentos das políticas sociais em nosso país. Em consequência disso, mais uma vez é o povo quem fica privado de uma educação pública. Como é o caso das creches que deixam de dispor dos recursos necessários para o atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. A seletividade funciona para excluir também os segmentos das camadas populares que não tiveram oportunidade de escolarizar-se na faixa etária regular de 7 a 14 anos.

“São excluídos, assim, da escolarização regular mínima, um contingente significativo de cidadãos. Cerca de 15% da população de quinze anos ou mais era ainda analfabeta em 1995, e apenas 8,25% da população de 10 anos ou mais havia completado em 1996 oito anos de escolaridade.” (NEVES, 1999, p. 138)

Diante dos inúmeros ataques do governo a educação, e, em especial a inviabilização de todas as propostas de gestão democrática do sistema educacional contidas no projeto da LDB discutidas amplamente pelos profissionais da educação, esses mesmos profissionais e muitos outros organizaram-se mais uma vez na tentativa de uma organização da comunidade escolar como um todo para o estabelecimento de metas para a escolarização do século XXI:

“(...) o acesso e permanência à educação pública, gratuita e de qualidade para todos; universalização da educação básica (infantil, fundamental e média); garantia da autonomia universitária; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade; a regulamentação (normatização e fiscalização) do setor privado de ensino como concessão do poder público e a garantia de salários dignos aos profissionais da educação.” (NEVES, 1999, p. 139)

Tais reivindicações são ignoradas pelo governo demonstrando um autoritarismo comparável ao da ditadura militar, já que não só a forma de impor seus decretos eram semelhantes, mas também o conteúdo desses decretos também o eram. Em meio a essas reivindicações e organização da sociedade civil, o presidente Fernando Henrique Cardoso, “seguindo insensível aos reclamos desses profissionais e atuando como um verdadeiro rolo compressor” promulga

apressadamente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém, não mais o projeto que vinha sendo discutido durante os oito anos anteriores, mas um substitutivo deste projeto de lei assimilando todas as medidas já aprovadas nos primeiros anos de governo.

“A nova LDB deixa, no entanto, alguns pontos indefinidos, especialmente em relação aos pontos mais polêmicos do debate no Congresso e mais fortemente contestados pela organização dos profissionais da educação, ou seja: a organização da educação tecnológica e do ensino superior. (...) Alguns meses depois, dando visibilidade aos pontos obscuros e/ou imprecisos, o Presidente da República, autoritariamente, assina dois decretos que regulamentam uma nova estrutura para educação tecnológica e para o ensino superior; ambos impregnados da ideologia neoliberal de subordinação da escola à empresa.” (NEVES, 1999, p. 140)

Anteriormente a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996, houve a implementação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o objetivo de interferir também no conteúdo curricular, que como nos diz NEVES (1996, p. 144) possuía como objetivo “adequar o conteúdo curricular à maneira de pensar, sentir e agir capitalista”. Por meio dos PCN's o governo constitui verticalmente “em instrumento do planejamento pedagógico de cada unidade escolar em todo território nacional e, também, em instrumento do planejamento do ensino de cada professor em cada rincão deste país, conforme prescrevem os artigos 12 e 13 da nova LDB.” (NEVES, 1996, p. 144)

No intuito de garantir a manutenção e boa forma de aplicação de seus decretos, o governo cria inúmeros cursos de capacitação dos profissionais de educação e cria também uma certa proximidade com esses profissionais.

Também a influência do empresariado na educação não cessou, ao contrário, conquistou ainda mais adesão dos empresários industriais que, com a contribuição do governo passa a interferir mais diretamente nos rumos da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. Os investimentos e sugestões do empresariado para a educação é de “formação do capital humano

necessário ao aumento da produtividade empresarial sendo um excelente pressuposto para a expansão dos seus negócios a um baixo custo(...)." (NEVES, 1999, p.148).

Conforme iniciamos o capítulo, pode-se constatar efetivas mudanças na educação brasileira durante a década de 1980, dentre elas a expansão do ensino. No entanto, ao analisar as medidas adotadas pelo governo, o seu teor ideológico, suas formas de implementar estas medidas e mais, as conseqüências causadas pelos decretos e leis já analisados é que são passíveis de questionamentos. O objetivo maior, como pode se observar durante a análise da pesquisa, era não mais que subserviência da educação aos interesses do empresariado brasileiro em detrimento das necessidades do povo brasileiro e indo contra a vontade dos profissionais em educação que tanto batalharam por uma educação digna para seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que me propus a iniciar um estudo mais aprofundado acerca de algum tema, logo parei para refletir sobre qual assunto iria me despertar o grande interesse e inquietação que exige uma pesquisa.

A esperança que possuo não só enquanto pessoa, mas também no papel de pedagoga me levou a relação entre educação e desigualdades sociais. Recortando mais ainda o assunto cheguei ao tema que seria, a princípio *“Educação para reduzir desigualdades sociais”*. Era esse o tema que eu pretendia pesquisar, uma educação que fosse capaz de reduzir as desigualdades de nossa sociedade, de modo que eu pudesse “aplicar” esta educação em meu trabalho enquanto pedagoga. Ao levar o tema para a orientadora Ângela, não tive uma resposta negativa quanto ao tema, ao contrário, mais do que receptividade tive apoio e sugestões de leituras que pudessem embasar minha pesquisa. Iniciando essas leituras, me deparei com autores e com escritos de extrema coerência dos quais, descubro, compartilhar de tais idéias, inclusive, quando leio e releio sobre a complexidade dos problemas sociais brasileiros, o papel que a educação exerce nesta sociedade e, mais especificamente, a incapacidade da educação, por si só de modificar toda uma estrutura, reduzindo assim, as desigualdades sociais.

De forma também esperançosa, este estudo me mostrou, na prática a importância do ato de pesquisar, pois, a partir dele pude descobrir novas verdades, formulando novas questões e, mais especificamente, agora posso buscar novas soluções para a própria educação.

A partir das reflexões realizadas nesta monografia, concluímos que a educação é fruto do contexto social e histórico, por isso expressa as suas contradições, mas também pode, em certa medida, interferir neste contexto.

Constatamos que desde a década de 1950 até a década de 1990, a educação não foi tratada como prioridade. A princípio, por não reconhecerem a relevância da educação para a sociedade e por não colocarem a educação como prioridade nos investimentos internos. E, mesmo quando reconhecem a importância da educação, esta não é utilizada para mudar de modo qualitativo a escolarização do povo..

A real relevância desta pesquisa foi me fazer compreender a história da educação brasileira, suas relações com os outros segmentos sociais e, principalmente com a política e, por último, traçar um paralelo com a situação educacional que hoje podemos observar em nosso país, uma educação que ainda não consegue oferecer um ensino de qualidade.

Constatamos também, por meio desta pesquisa, como as políticas educacionais brasileiras ainda mantêm a educação pública como “palco” das desigualdades educacionais. Desde a década de 1950 vem se mantendo uma política educacional que reforça o sucateamento do ensino público. Ao analisar a história mais recente, concluímos que governo atual ainda beneficia a classe dominante e possibilita, de alguma forma, o sucateamento do ensino nos diferentes segmentos, retirando do povo o direito à uma educação pública gratuita e de qualidade.

Além disso, desde a década de 1950 que as propostas educacionais do governo são impostas de maneira antidemocrática por meio de decretos e leis. Esta prática se evidencia durante a década de 1990 e nos faz compreender a prática que é adotada pelo atual governo, que não atende as reivindicações dos profissionais de educação e dos estudantes, pois o governo emite seus decretos, sanciona suas leis e submete a educação aos interesses da classe dominante. “Afiml, uma educação atendendo os interesses da classe dominada ampliaria a participação política, o que poderia levar à alteração da estrutura de poder”. (ARANHA, 1996, p. 204).

Ainda que eu tenha encontrado durante a minha pesquisa, muito motivos de desânimo e uma realidade histórica que se mostrou bastante cruel e deixou heranças para a contemporaneidade, ainda assim, não perdi as esperanças de mudança. Apenas mudei o foco de minha luta pela mudança. Agora, não mais pretendo através da educação modificar a sociedade brasileira, mas sim, lutar por uma educação mais justa, por um ensino público, gratuito, de qualidade e que sirva ao povo, de modo que possamos colaborar para a formação de indivíduos capazes de se questionar, de questionar o meio e as condições em que vivem. Só assim, a educação poderá formar cidadãos que compreendam o sentido de lutar por uma educação mais justa.

Assim como Freire, acreditamos que :

“Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem distanciar-se para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele uma ser fora do tempo ou sob o tempo ou , ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser seria um perpétuo presente, um eterno hoje.” (FREIRE, 1979, p. 16).

Encontramos, nas palavras de Paulo Freire, o motivo para manter a esperança. O real motivo para manter viva a chama da vontade de mudança e o “otimismo crítico”. Saber que a educação não pode por si só reduzir as desigualdades sociais ou modificar o contexto de toda uma sociedade foi um passo muito importante para descobrir as limitações da educação, no momento em que estou me preparando para ser uma profissional da educação. É o compromisso com a educação que me leva a refletir sobre todas as questões presentes neste trabalho.

Ao finalizar este trabalho, sentimos que é possível a construção de novas idéias, novas verdades que nos impulsionam a continuar pesquisando. Pesquisas que nos trazem esperança de mudança, pois acreditamos que será a compreensão ampla dos fatos que poderá nos levar ao anseio de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. RJ: Paz e Terra, 1979.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação**. RJ: Livraria Tupã, 1953.

LEMME, Paschoal. **Problemas Brasileiros de Educação**. RJ: Editorial Vitória, 1959.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil Ano 2000**. RJ: Papéis e Cópias, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação: Um caminhar para o mesmo lugar**. IN: LEB AUSPINN, Ivo (ORG.) **O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (COORD.) **Política Educacional nos anos 90: Determinantes e Propostas**. Recife: Universitária UFPE, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. (Coleção Memória da educação).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ANEXOS

ANEXO I:

BRASIL

Ano de Ingresso	Ingressaram na 1.* Série	A Turma reduziu-se a	Rendimento %
1933	1.285.756	91.915	7,2
1934	1.385.465	103.989	7,5
1935	1.389.771	120.789	8,7
1936	1.520.954	135.721	8,9
1937	1.564.187	145.600	9,3
1938	1.629.033	155.012	9,6
1939	1.688.610	166.783	9,8
1940	1.697.322	170.789	10,1
1941	1.694.262	174.543	10,3
1942	1.681.699	175.846	10,4
1943	1.645.837	180.662	11,0
1944	1.685.687	193.889	11,5
1945	1.758.465	210.254	12,0
1946	1.889.502	244.859	11,9

Ano	Matricula geral na 1." Série	Aprovação	*
1933	1.285.756	412.498	32,0
1934	1.385.465	417.043	30,8
1935	1.389.771	434.373	31,2
1936	1.520.954	532.492	35,0
1937	1.564.187	533.618	34,0
1938	1.629.033	560.031	34,2
1939	1.688.610	583.519	34,6
1940	1.697.322	576.590	34,0
1941	1.694.262	585.293	34,6
1942	1.681.699	601.170	35,7
1943	1.645.837	583.734	35,4
1944	1.685.687	610.767	36,3
1945	1.758.465	628.333	35,7
1946	1.889.502	684.395	36,2
1947	1.994.340	730.157	36,6
1948	2.183.731	794.461	36,3
1949	3.244.342	838.045	37,1

Fonte: Lemme, Paschoal. Problemas Brasileiros de Educação. RJ: Editoria Vitória, 1953.

ANEXO II:

DÉFICIT DE PESSOAS COM QUALIFICAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO
BRASIL (EM MILHARES)

Ano	Oferta	Demanda	Déficit	% do déficit
1940	235	518	282	46
1950	545	853	308	64
1960	1.042	1.433	391	73
1970	1.887	2.394	507	79

Fonte: Aparecida Joly Gouveia e RJ. Havighurst. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. S. Paulo. Ed. Melhoramentos, p. 197. Aoud Nádía Franco Cunha. "A Democratização do Ensino Médio e a Reforma" In R. B. E. P. n." 123, 1971, p. 44.

CRESCIMENTO PERCENTUAL DA MATRICULA NOS NÍVEIS PRIMÁRIO E
MÉDIO EM DOIS PERÍODOS

Períodos	Crescimento no primário	Crescimento no médio
De 1960 a 1964	36%	60%
De 1964 a 1968	16%	69%

Fonte dos dados brutos: *Estatísticas da Educação Nacional. 1960/1971.*

ANEXO III:

Recursos financeiros

TABELAI: Despesas realizadas pela União (cálculo percentual)

<i>Ministérios</i>	7955	7965
Guerra	13,1 28,1 (1. ^ª)	11,1 22,2 (2. ^ª)
Aeronáutica	7,1	5,7
Marinha	7,9	5,4
Agricultura	5,0 (5. ^ª)	3,0 (5. ^ª)
Educação e Cultura	5,7 (4. ^ª)	9,6 (4. ^ª)
Saúde	4,1 (7. ^ª)	2,8 (6. ^ª)
Fazenda	22,7 (2. ^ª)	32,1 (0. ^ª)
Justiça e Negócios Internos	4,3 (6. ^ª)	2,5 (7. ^ª)
Relações Exteriores	0,6 (9. ^ª)	0,3 (9. ^ª)
Trabalho, Indústria e Comércio	2,7 (8. ^ª)	2,1 (8. ^ª)
Viação e Obras Públicas	22,3 (3. ^ª)	21,8 (3. ^ª)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano XVII, 1956, p. 411; vol. 28, 1967, p. 741

ANEXO IV:

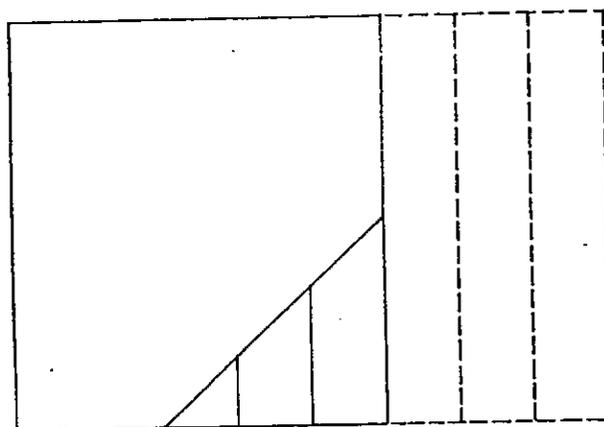


Gráfico 2. Ordenação do conteúdo para um 1.º grau reduzido.
Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho (GT)

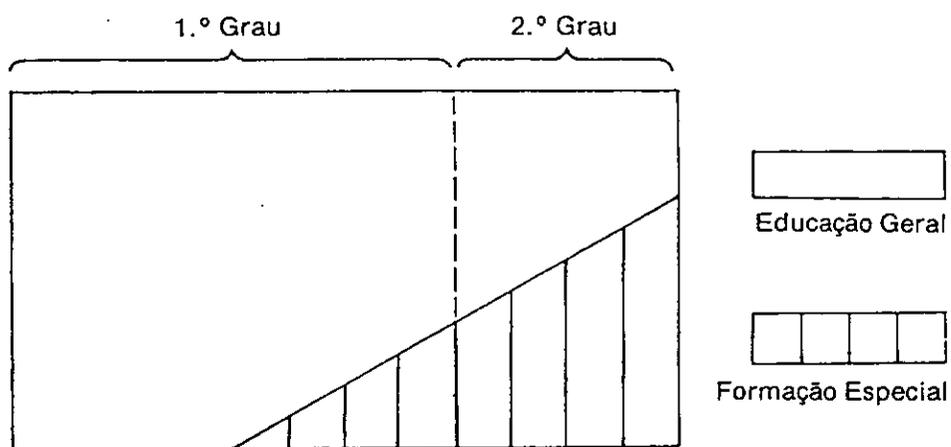
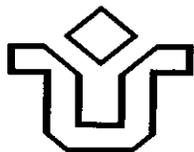


Gráfico 1. Ordenação do conteúdo.
Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho (GT)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Beatriz Bloise Pereira Nunes (20032351167)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: : Reflexões históricas sobre as desigualdades educacionais no Brasil: 1950 a 1990.

ORIENTADOR(A): Profa. Dra Ângela Maria Sousa Martins

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: _____

Nota : 10,0

Considerações:

A aluna Beatriz Bloise Pereira Nunes elaborou reflexões rigorosas que examinam as desigualdades educacionais, lamentavelmente, em nossa sociedade, ainda na atualidade.

O texto, pelo viés histórico, espelha os desafios para desenvolver regras cristalizadas e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de cidadãos/as comprometidos com a transformação da realidade.

DATA: _____

Assinatura: _____

Ângela Sousa Martins

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

O trabalho de Beatriz apresenta reflexões históricas bastante consistentes sobre a desigualdade no contexto educacional brasileiro de 1950 a 1990. O trabalho está bem estruturado e fundamentado. Pelo esforço empreendido por Beatriz confiro-lhe nota 9,0 (nove)

Data: 3/12/2007

Assinatura: Angela Maria Souza Martins

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: _____

Considerações:

O trabalho apresenta os principais elementos de uma monografia

Data: 12/12/07

Assinatura: Janaina S.S. Menezes

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	9,0	9,5	9,5