

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Área de Concentração: Administração Escolar

***Legislação educacional  
e Cidadania virtual  
anos 90***

César Augusto Minto

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Sanchez Teixeira

Tese apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título  
de Doutor em Educação

São Paulo  
1996

À memória de  
**Florestan Fernandes**

Para  
**Lita, Beth,**  
**Bruno e Lalo**

### **Agradecimentos**

A todos os que acreditam na transformação da sociedade e contribuem, na medida de suas possibilidades, para que ela ocorra;

À Cecília, mais que uma orientadora dedicada, uma amiga solidária;

À Nanami por compartilhar todos os momentos deste trabalho, dialogando e revisando as diversas fases do texto;

Às professoras Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon e Lisete Gomes Arelaro, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação;

A Alice Helena, Nobuko, Segatto, Romualdo, Rubens, Yoshiko e José Carlos pelo apoio em vários e diferentes momentos;

À CUT, APEOESP, FASUBRA e SINPEEM, pelos textos fornecidos;

A Angelina Teixeira Peralva, Elie Ghanem, Maria da Graça Bollmann, Maria Isabel de Almeida e Rosiver Pavan, pela atenção e pelo material cedido;

Ao pessoal da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, em especial a Fúlvia, Vera e Ruth, pela gentileza no atendimento;

A Irani e Solange, da Secretaria do EDA/FEUSP;

Aos colegas, docentes e funcionários, do DEME/UFSCar;

A Anne Marie, pela companhia irrecusável.

## *Índice*

<b>Introdução</b> .....	01 a 81
Justificativa .....	01 a 14
Objetivos .....	15 - 16
Referencial teórico/metodológico .....	17 a 81
Sobre a concepção de Estado .....	20 a 25
Sobre o Liberalismo/Neoliberalismo .....	26 a 33
Sobre Políticas Sociais e Políticas Educacionais ..	34 a 40
Sobre Educação e Escola .....	41 a 52
Formação, qualidade e gestão: considerações iniciais	53-54
Formação, qualidade e gestão na Constituição/88 ...	55 a 60
Sobre a formação de educadores .....	61 a 67
Sobre a qualidade de ensino .....	68 a 75
Sobre a gestão democrática .....	76 a 81
 <b>Capítulo I</b> .....	 82 a 127
Panorama do contexto mais amplo .....	82 a 89
O panorama educacional brasileiro .....	90 a 96
O processo de produção da LDB e o Plano Decenal ...	97 a 127
Elaboração e tramitação da nova LDB .....	97 a 111
Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)	112 a 118
O contexto do Plano Decenal .....	119 a 127
 <b>Capítulo II</b> .....	 128 a 163
Concepções educacionais das vozes discursivas ....	128 a 131
Discurso dos setores dominantes .....	131 a 140
Discurso de resistência ou contradiscurso .....	141 a 143
A pasteurização dos discursos .....	144 a 152
Parâmetros classistas e Matrizes analíticas .....	153 a 162
Matrizes com parâmetros para analisar discursos .	162 a,b,c
Matriz com parâmetros classistas .....	162a-162b
Matriz com parâmetros educacionais .....	162c
 <b>Capítulo III</b> .....	 164 a 284
Os três projetos para a nova LDB .....	164 a 284
 <b>Capítulo IV</b> .....	 285 a 311
O Acordo Nacional de Educação para Todos .....	285 a 311
 <b>Considerações finais</b> .....	 312 a 332
 <b>Referências bibliográficas</b> .....	 333 a 342
 <b>Anexo 1</b> .....	 01 a 64
<b>Anexo 2</b> .....	65 a 71

## **Introdução**

Preocupo-me aqui em justificar este estudo, em definir seus objetivos e expor o referencial teórico/metodológico adotado para fundamentá-lo. Além disso, faço algumas breves considerações sobre palavras e conceitos utilizados no decorrer do trabalho, para que o leitor conheça previamente o significado com que são empregados.

## **Justificativa**

O tema *cidadania* já foi muito discutido no país. Os vários enfoques que abordam ora sua ausência, no sentido de consciência e fruição de direitos, ora suas características, ora os obstáculos à sua extensão, se ainda não esgotaram o assunto, é porque a cidadania está ligada às "(...) virtualidades e perspectivas de consolidação democrática no Brasil." (BENEVIDES, 1994:5). Mas o que significa *consolidar a democracia*? Fazendo uma analogia entre esta questão e a concentração de uma solução química (sistema homogêneo soluto/solvente), podemos dizer que os fatos democráticos representam o soluto, e o tempo, o solvente; assim, para concentrar uma solução, aumenta-se o soluto, diminui-se o solvente ou faz-se as duas coisas ao mesmo tempo.

Analogamente, para consolidar a democracia, podem-se multiplicar os episódios democráticos no tempo ou "encolher-se" o tempo; ambas redundam em *ampliar a democracia*.<sup>1</sup>

Marilena Chaui revela um quadro nacional alarmante, ao formular e responder a pergunta: *O que é a sociedade brasileira enquanto sociedade autoritária?* Contudente, diz ela,

"É uma sociedade que conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor-cidadão, e que conserva a cidadania como privilégio de classe, fazendo-a ser uma concessão regulada e periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem (como durante as ditaduras)."

Em continuidade, seus argumentos dão a medida do caráter perverso da nossa sociedade que, ao transformar diferenças e assimetrias em desigualdades, "justificam", em todas as esferas da vida social, a imposição da hierarquia, do mando, da obediência e, como conseqüência, os seus correlatos: a autoridade, a tutela, a concessão, o favor. Ela argumenta que até as leis são transformadas em

"(...) armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão, jamais definindo direitos e deveres." Assim, a violência, simbólica ou real, é a tônica do nosso cotidiano." (CHAUI, 1987: 53-54).

Educação e Cidadania caminham juntas, mas o binômio educação-cidadania admite diferentes leituras. Considerá-lo indissociável pode ser interessante para construir uma sociedade mais igualitária, se o Estado providenciar

---

<sup>1</sup> Por exemplo, amplia-se a democracia representativa quando se faz vigorar um efetivo pluralismo partidário - frente à administração-burocracia do Estado -, correlacionado com o exercício de liberdades políticas. (POULANTZAS, 1990: 249).

educação de qualidade para **todos**. Entretanto, uma vinculação mecânica entre educação e cidadania pode ser perversa, se a ausência de educação for utilizada para negar a cidadania. Seria lícito excluir alguém da cidadania por não ser "educado"? Não seria penalizá-lo de forma múltipla?<sup>2</sup>

O Estado deve prover a sociedade de uma educação de qualidade e sugiro que este intento não poderá ser garantido se não houver um compasso entre as políticas mais amplas e as educacionais, uma legislação educacional adequada e um planejamento da Educação coerente com as duas condições anteriores. O pressuposto é o de que, sem essas três condições essenciais e, obviamente, sem uma dotação orçamentária correspondente a elas, nenhum projeto ou proposta consegue dar um salto de qualidade que transcenda a mera declaração de intenções.

No aspecto mais amplo, a síntese de Vicente Faleiros é muito oportuna: "A cidadania é o reconhecimento da soberania da nação sobre o Estado, do povo sobre o governo, da sociedade civil sobre as instituições." (FALEIROS, 1988: 20-22). Isso significa que Estado, governo e demais instituições existem para providenciar a vida social digna, o conforto possível, sem discriminações: racial, econômica,

---

<sup>2</sup> Ao discutir *informação*, Marilena Chauí (1987: 35) diz que "Aqueles que imaginam desconhecer o que o saber estabelecido está divulgando ou que imaginam haver descompasso entre suas idéias e as dos conhecimentos 'objetivos', sentem-se não só destituídos de saber, mas também despojados de uma humanidade válida. Assim, tendo sido excluídos do processo real de produção, criação e invenção das idéias e dos valores (...), os indivíduos também se encontram socialmente invalidados por sua suposta ignorância."

física, sexual, religiosa, partidária. Em outras palavras, a cidadania implica o direito universal aos equipamentos sociais existentes e aos bens que a sociedade produz. **Todos** os indivíduos (cidadãos) devem ter atendidas as suas necessidades básicas: alimentação, saúde, educação, moradia, trabalho, transporte, lazer. O Estado, sustentado pela sociedade, tem a obrigação de provê-la do que é essencial.

Potencialmente incontestável, essa concepção se mostra insólita na sociedade atual, porém sonhos e utopias<sup>3</sup> são imprescindíveis para apurar a democracia, se o horizonte for - pelo menos - chegar à igualdade historicamente possível. A cidadania implica a vigência de direitos e deveres, sem tal equivalência, inviabiliza-se a igualdade. Todavia, não é o caso de discutir aqui as várias implicações que o conceito de cidadania suscita, apenas menciono algumas idéias que irão embasar a análise de três projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, com a preocupação de verificar em que aspectos eles poderão contribuir, ou não, para formar cidadãos, na medida em que eles referem-se à educação escolar, um direito social.

É propício concordar com Silke Weber quando diz que:

---

<sup>3</sup> Adoto a visão de Jean-Pierre Sironneau que, com base em Mannheim, discute ideologia-utopia. Ambas são sistemas de idéias através das quais os grupos se representam o/no histórico-social. "Ideologia e utopia são práticas antagônicas do imaginário social." A utopia tende à subversão e exprime os subalternos; a ideologia, à conservação e exprime os grupos dominantes. (SIRONNEAU, 1985: 257-273).

"(...)reconhecer a educação escolar como instância de formação e exercício da cidadania significa entendê-la, ao mesmo tempo, como conquista histórica resultante da própria luta dos homens em favor da democracia, e como serviço do aparelho de Estado, representante e gestor de interesses das classes sociais em confronto, em diferentes conjunturas."

Portanto a educação escolar vincula-se a projetos que buscam, ou não, mudar as relações sociais estabelecidas. (WEBER, 1992: 247).

Maria Victória Benevides argumenta que a noção de cidadania no Brasil contém certa ambigüidade, tanto para os progressistas como para os conservadores. Os primeiros muitas vezes a concebem apenas como democracia aparente, os conservadores não toleram a igualdade explícita na idéia de cidadania (ainda que apenas jurídica), pois eles julgam diferir da *plebe rude* e, por isso, consideram que "(...) a desigualdade (é) legítima e 'os de baixo' são as classes perigosas."<sup>4</sup> De fato, os "cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado." Isto implica a existência de vínculos jurídicos com o Estado e pressupõe a aceitação de uma ordem expressa, por exemplo na Constituição, nas leis. (BENEVIDES, 1994: 5-7).

Assim, pareceu-me interessante analisar como a Educação aparece na Constituição Federal de 1988 (C.F./88) - o ponto de partida - para, em seguida, examinar também os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e verificar como alguns preceitos constitucionais estão ali

---

<sup>4</sup> "A elite está no poder, acredita-se, não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o aparelho do Estado, mas porque tem *competência* para detê-los, isto é, porque detém o saber." (CHAUI, 1993: 49).

traduzidos. Todavia, os projetos de LDB são bastante amplos; examiná-los, exigirá a opção por um enfoque analítico e este, por sua vez, implicará a adoção de recortes, que serão explicitados pouco mais adiante.<sup>5</sup>

Embora os documentos legais - leis propriamente ditas, planos de governos, textos e projetos oficiais - não garantam, por si, qualquer reciprocidade entre discurso e ação, vivemos formalmente numa democracia representativa <sup>6</sup>, o que pressupõe a existência de normas e regras de organização e funcionamento institucional que, se elaboradas e cumpridas de forma democrática, devem explicitar um compromisso assumido, direta ou indiretamente, pelos diversos setores que compõem a sociedade. Assim sendo, pressupõe-se que os textos e documentos oficiais representam e dão a tônica do "contrato social" vigente. Assumir tal postura significa tão somente supor que os documentos citados constituem instrumentos de luta dos setores que se sentem discriminados/excluídos, sejam eles quais forem. Até prova em contrário, tal compreensão deve balizar o funcionamento social; é sobretudo por este motivo que ainda

---

<sup>5</sup> Refiro-me aos seguintes projetos de LDB: o que tem origem na Câmara Federal - nº 1258/88 - que torna-se PL 101/93, no Senado - Parecer 250/93, Substitutivo do Senador Cid Sabóia de Carvalho, aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30/11/94 -, e o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro que foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do Senado em 28/06/95. Prevalece este último Substitutivo que deverá ser enviado à Câmara Federal e depois à sanção presidencial.

<sup>6</sup> Embora ainda seja este o modelo vigente, Renato J. Ribeiro alerta-nos sobre a ameaça à democracia representativa pela direita que, "(...) de seu controle sobre a economia, extrai um poder, ímpar no mundo pós-Segunda Guerra Mundial, sobre as relações sociais." Assim, subsiste o poder das finanças que rondam o mundo, sem jamais ter sido eleito (FOLHA DE SÃO PAULO, 15/10/95, cad.5, p.3).

não se abandonou a idéia de fazer esforços para elaborar e cumprir as leis, cada vez mais democráticas<sup>7</sup>. Entretanto, nesse processo, convém evitar qualquer ingenuidade pois, "(...) a eficacidae da lei jamais é a do discurso, da palavra e da regra emitida." (POULANTZAS, 1990: 97).

Como a postura adotada não cogita ser a de um leguleio, ela requer maior explicitação. Entendo que

"(...) o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua (...)." (SAVIANI In GARCIA, 1978: 193).

Eis aí algumas razões pelas quais os documentos legais podem e devem ser devidamente explorados.

Além disso, sabendo que todo texto é fruto do contexto histórico e reflete as condições de produção, a análise de documentos legais constitui um instrumento hígido para todos aqueles que não pretendem ser ludibriados; mas é prudente estar alerta às múltiplas possibilidades de interpretação, pois elas "(...) não são aleatórias nem recobertas de gratuidade." (SATO, 1994: 10). Sejam quais forem os interesses e as partes interessadas, os argumentos que

---

<sup>7</sup> É bom lembrar que esta postura não ultrapassa sequer os marcos da democracia burguesa, ainda não conquistada, mas não ignoro o alerta de Atilio Borón de que para instaurar a democracia não basta a criação e a institucionalização "(...) apenas de uma ordem política, isto é, um sistema de regras do jogo que faz abstração de seus conteúdos éticos e da natureza profunda dos antagonismos sociais e que apenas coloca problemas de governabilidade e eficácia administrativa." (BORÓN In SADER e GENTILI, 1995: 65).

emanam dos textos podem ser essenciais; se quisermos utilizar o caráter instrumental das leis para construir a cidadania, precisamos fazer uma leitura polissêmica<sup>8</sup> de seus textos para - atentos às armadilhas - privilegiar os recortes que melhor possam servir como referenciais de atuação em nome da maioria. Este é um dos meus objetivos.

Mas, além de examinar a legislação já citada, é preciso também submeter à crítica as representações<sup>9</sup> dos setores subalternos e dominantes, através de análise de discurso<sup>10</sup>. Nestes casos, o mesmo cuidado metodológico deverá ser observado ao proceder ao estudo de documentos, entrevistas e textos provenientes desses setores; ou seja, as mesmas advertências feitas anteriormente também devem ser aqui consideradas, embora estes documentos tenham um caráter diferente dos documentos legais que, como já se disse, supostamente devem traduzir um "contrato" da sociedade.

Como expressão de representações da maioria subalterna e marginalizada<sup>11</sup>, considero interessante verificar as

---

<sup>8</sup> A leitura polissêmica "(...) se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto." (ORLANDI, 1987: 200).

<sup>9</sup> Representação é aqui entendida no sentido de KAWASHITA (1994: 13-14): "As representações se constituem, na vida cotidiana, como resultado do concebido (formulações teóricas) e do vivido (reflexão sobre a prática social e experiências dos sujeitos individuais e coletivos). Como todo e qualquer conceito, emerge e se formula nas condições históricas (gerais e particulares). Sua análise aclara as circunstâncias de seu nascimento e contexto."

<sup>10</sup> "Na perspectiva da análise de discurso (...) tomar a palavra [o discurso oral ou escrito] é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc." (ORLANDI, 1988: 17).

<sup>11</sup> Ao referir-me às classes oprimidas/excluídas utilizarei aqui, *setores subalternos* ou somente *subalternos*, pois são

utopias verbalizadas/expressas por militantes de movimentos sociais e por lideranças sindicais intermediárias, as deliberações de setores organizados da sociedade civil<sup>12</sup>, através de seus organismos (por exemplo, as recomendações de encontros e/ou congressos da Central Única de Trabalhadores - CUT<sup>13</sup>), que já tenham se preocupado, de alguma forma, com a formação de professores, a qualidade do ensino e a gestão democrática. Ademais, será oportuno ainda, recorrer a alguns textos que compilam as tendências apontadas para a educação dos trabalhadores.

A "massa"<sup>14</sup> socialmente excluída não se constitui tão somente nos números que as estatísticas oficiais mostram como não tendo acesso à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer; ela tem faces e sonhos. Os militantes de movimentos sociais representam boa parte dos anseios dos subalternos e

---

"(...) termos que não mascaram a estrutura de exploração e dominação; ao contrário, estampam sua existência." (PATTO, 1987:126). Por *setores dominantes* ou só *dominantes* entendo as classes e suas frações (capital financeiro, industrial, mercantil etc.) que se impõem e exploram as antípodas. Tal polarização me pareceu útil para evidenciar contradições, mas tomarei cautela para não recair em maniqueísmo gratuito.

<sup>12</sup> Uso *sociedade civil* no sentido gramsciano, o conjunto de organismos considerados "privados": igrejas, sindicatos, escolas etc. (GRAMSCI, 1982: 10-11).

<sup>13</sup> Com 2326 sindicatos filiados (771 rurais e 1555 urbanos), a CUT é a maior central sindical do país (nov./95). Creio que ela melhor representa os subalternos, na perspectiva de forjar um projeto educacional para a cidadania plena.

<sup>14</sup> "Graças à idéia de 'massa', o pensamento liberal imaginou livrar-se definitivamente do fantasma que atormentava a explicação científica do social, isto é, o marxismo e seu mais perigoso conceito, a luta de classes. (...) A noção de 'massa' permitiria demonstrar o término das classes sociais, das contradições e da luta sócio-política e, conseqüentemente, o fim da luta de classes, o fim das ideologias." (CHAUI, 1987: 25-26).

agem de acordo com referenciais que constituem utopias<sup>15</sup> que extrapolam sonhos individuais. A vivência de situações quase sempre opressoras, como as que são impostas à maioria dos indivíduos, forja neles diferentes níveis de compreensão do processo de exclusão. Tal consciência é o que subsidia e impulsiona os militantes à procura de canais que constituam instrumentos de libertação política e social.

Como manifestação de representações dos setores dominantes, que constituem os principais arquitetos das políticas de Estado vigentes, podemos considerar os posicionamentos de alguns parlamentares e empresários identificados com esses setores - por exemplo, durante a elaboração das leis educacionais - assim como documentos oficiais e pronunciamentos de governo, além de projetos de organismos internacionais que têm interferido, durante décadas, na elaboração de políticas educacionais, não só do Brasil, mas também na América Latina e em todo o Terceiro Mundo: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, UNICEF, entre outros.

Os acordos MEC-USAID<sup>16</sup>, nos anos 60, e as deliberações da "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" -

---

<sup>15</sup> Para GRAMSCI "(...) as utopias, o racionalismo abstrato, têm a mesma importância das velhas concepções do mundo historicamente elaboradas por acumulação de experiências sucessivas." A crítica de ambos pelos representantes da nova fase histórica permite diferenciar e mudar o peso relativo das velhas ideologias. (GRAMSCI, 1990: 103).

<sup>16</sup> Acordos entre o MEC e a AID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional) com o pretexto de prestar

Jomtiem, Tailândia, março de 1990<sup>17</sup> - são exemplos de interferência externa e da recente tendência à globalização de diretrizes, e não só econômicas, que ocorre em nível mundial. Considerando que esses organismos mundiais atuam no "financiamento" de políticas para a Educação e que os países capitalistas periféricos - entre os quais, o Brasil - estão sujeitos às suas determinações, podem-se considerar os documentos provenientes desses organismos como indicadores de políticas que representam os setores sociais hegemônicos.

Uma vez verificadas e analisadas as tendências apontadas pelos setores subalternos e dominantes, é lícito supor que os documentos oficiais sobre educação refletem tais discursos, interessando observar se tal suposição é verdadeira e, em sendo, como se dá o fenômeno. Para tanto, como já o dissemos, será necessário analisar os projetos de LDB e examinar o "Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003". Os primeiros porque simplesmente deverão traduzir os princípios da Constituição de 1988 em legislação específica; o segundo porque, além de ter sido a "pedra de toque" do governo Itamar Franco - do qual o governo PSDB/PFL do Presidente Fernando Henrique Cardoso é sucessor/herdeiro -, é um documento recente que incorpora parte do discurso

---

assistência técnica para organizar o sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1986: 196). Sobre o assunto convém conhecer, por exemplo, a obra de José Oliveira Arapiraca que detalha o intervencionismo dos acordos (ARAPIRACA, 1982).

<sup>17</sup> Convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Banco Mundial. Voltaremos a ela posteriormente.

dos setores subalternos, sobretudo o texto do "Acordo Nacional - Educação para Todos", dele decorrente.<sup>18</sup>

Como a LDB ainda se encontra em fase de elaboração, fiz um recorte histórico optando por contrastar os dois projetos que têm origem na Câmara Federal e o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro.<sup>19</sup> Os primeiros representam o desaguadouro dos esforços de um longo processo de "conciliação aberta" desenvolvido na Câmara, ali resultando no PL 1258-C/88; no Senado, este transformou-se em PL 101/93 - Substitutivo do Senador Cid Sabóia de Carvalho. Para facilitar a compreensão do leitor será traçado um panorama histórico de elaboração e tramitação dos projetos de LDB e uma apresentação do "Plano Decenal de Educação, 1993/2003" à nação, uma política educacional formulada no início dos anos 90 e que dá origem ao "Acordo Nacional" citado anteriormente.

Tendo verificado os pontos de vista dos subalternos e dos dominantes e feito a análise - a partir das expectativas de ambos - dos projetos de LDB e verificado o Plano Decenal, será possível vislumbrar algumas perspectivas para o futuro da educação pública no Brasil e, a partir delas, fazer

---

<sup>18</sup> Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003, Brasília, MEC, 1993 (versão acrescida). O Acordo Nacional Educação para Todos foi divulgado na Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília-DF, em 02/09/94.

<sup>19</sup> O substitutivo do Senador Darcy Ribeiro foi subsidiado pela ex-secretária nacional de Educação Superior (gestão José Goldemberg - governo Collor) e atual secretária de Política Educacional do MEC, Prof<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Durham, a quem o senador agradece, na primeira versão de seu projeto de LDB, "A Lei da Educação". Assim, o substitutivo atual tem

algumas conjecturas sobre os caminhos que a sociedade civil organizada poderá adotar, se tiver como horizonte a transformação do modelo político e social vigente, visando a eliminar as disparidades que impedem a integração nacional democrática e solidária.

Parece-me que as ações desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil que representam a maioria subalterna da população, têm sido insuficientes para melhorar a realidade educacional brasileira, sobretudo pela falta de alternativas de intervenção organizada e sistemática durante a elaboração e a implementação dos instrumentos legais que regem a educação no país. Esse trabalho tentará explorar e divulgar as contradições que se explicitam nesses processos.

Vale reafirmar que, não se trata de conceber a educação formal como panacéia, mas apenas de valer-se dela, enquanto instrumento que permite a conquista de um nível de consciência mais condizente com a ação política necessária para forjar a ação social que poderá redundar num nível de vida mais igualitário para o conjunto da população.

Entendo que este estudo pode contribuir para explicitar melhor o caráter de algumas das condições que permeiam os processos de elaboração e de cumprimento de leis no país e o significado que tais processos assumem diante das óticas de subalternos e dominantes. Pretendo mostrar que, na nossa legislação educacional, discursos semelhantes podem ser

---

sua origem no próprio Senador Darcy Ribeiro e no governo, é por isso que ele ficou conhecido como "projeto Darcy/MEC".

construídos, independentemente das compreensões e objetivos declarados, motivo pelo qual eles podem abrigar significados diferentes e até mesmo antagônicos.

Nesse momento em que impera a ideologia do "moderno" e que temos um governo que se propõe a ser o arauto dessa modernidade, é lícito considerar uma advertência de Arnaldo Jabor aos estudantes: "não se combate a complexidade reacionária do liberalismo com palavras de ordem simplistas e cheias de certeza" (JABOR, 1995). Tal advertência incita-nos a buscar respostas para algumas questões: O que conduz à adoção de discursos semelhantes - ou até mesmo iguais - mas apenas na aparência? Quais seriam as conseqüências desse tipo de postura no porvir? Essas não são questões triviais. A existência de disputas desenfreadas de sentido para as mesmas palavras pode ofuscar qualquer esforço de compreensão do significado que adquirem, o que é socialmente nocivo.

Finalmente, nessa empreitada será preciso considerar o contexto político e social mais amplo e o quadro educacional brasileiro enquanto pano de fundo histórico onde os fatos e as análises tiveram lugar.

## Objetivos

Este trabalho tem como objetivo identificar, descrever e analisar algumas concepções e representações expressas acerca da educação<sup>20</sup>, a partir de uma leitura polissêmica de discursos de representantes organizados de camadas sociais distintas: de um lado, a maioria da população econômica, social e politicamente marginalizada - os subalternos -, de outro, a minoria que detém a hegemonia do Estado - os dominantes.<sup>21</sup> Tais discursos explicitam o propósito de construir a cidadania, de formar para a cidadania? Em caso positivo, a qual cidadania se referem?

Após verificar tais representações, faço uma análise da expressão desses diferentes pontos de vista, nos projetos de LDB e um exame breve do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003 (sobretudo do Acordo Nacional de Educação para Todos), à luz da Constituição Federal de 1988. Para subsidiar tal análise, será necessário recorrer a algumas

---

<sup>20</sup> A palavra *educação* evoca a ambigüidade "processo-produto" (HEGENBERG, 1975: 41). Enquanto "processo", ela se refere às atividades realizadas pelo homem, influenciado pelo meio ou por si próprio. Como "produto", diz respeito aos resultados dessas atividades. Apesar de considerarmos o processo, nosso foco de atenção aqui será a educação enquanto *produto*.

<sup>21</sup> Embora seja oportuno evitar maniqueísmos - como diz Eric Hobsbawm, pode ser tentador e enganoso recorrer ao jogo de opostos binários (In SADER, 1995: 219) -, tal contraste se justifica pelo avanço abissal e célere entre os diversos setores sociais brasileiros, como consequência da política neoliberal que vem sendo implantada a "todo vapor".

Medidas Provisórias (M.Ps.)<sup>22</sup> e a outros documentos oficiais e manifestações de autoridades públicas.

Tendo considerado as expressões desses discursos nos projetos de LDB e verificado, de forma breve, se há correspondência no que advém do Plano Decenal, analiso a possibilidade de esses "dispositivos legais" servirem como instrumentos para mudar a educação e garantir a formação de cidadãos no atual contexto brasileiro, uma vez que eles devem conter as diretrizes da nossa organização escolar. Ou seja, importa saber se tais protocolos servem de subsídio à elaboração de caminhos factíveis, através dos quais a legião marginalizada possa construir alternativas politicamente viáveis - passíveis de negociações com os outros setores -, imprimindo novos caráter e amplitude às lutas, com vistas ao controle da situação histórica da educação formal, segundo as utopias que sustentam a resistência dos subalternos.<sup>23</sup>

A partir do quadro traçado, pretendo fazer algumas conjecturas acerca de posturas teóricas e práticas que contribuam para ampliar a discussão sobre as alternativas de ação que potencializem a formação de cidadãos, tendo como horizonte algumas mudanças historicamente viáveis.

---

<sup>22</sup> Em casos de *relevância* e *urgência*, a Constituição permite que o presidente da República adote medidas provisórias, submetendo-as, de imediato, ao Congresso Nacional; porém estas "perderão a eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de trinta dias a partir de sua publicação" (Constituição Federal de 1988, Art. 62).

<sup>23</sup> As utopias são imprescindíveis, a tarefa é árdua, mas *não impossível*. Até Florestan Fernandes se indagou se haveria espaço histórico para a utopia da equidade no capitalismo monopolista de agora (Folha de São Paulo, 31/07/95, cad. 1, p. 2); mas, *exemplar*, militou por tal *sonho* até morrer.

### **Referencial teórico/metodológico**

Adotei neste trabalho uma perspectiva histórico-crítica na análise do conteúdo de alguns documentos educacionais - os projetos de LDB já citados, um plano recente de governo (Plano Decenal) e outros textos legais que serão mencionados oportunamente -, cotejando-os com as concepções e/ou representações de aspectos educacionais expressas por representantes de diferentes segmentos da sociedade, considerados através de documentos de suas organizações, estudos publicados sobre eles ou encomendados por eles e entrevistas, conforme já explicitado na justificativa.

Neste sentido, aborda-se o processo e o fenômeno - elaboração e tramitação da LDB, Plano Decenal - como partes do todo maior que os determina. Assim, tais objetos são interpretados a partir do seu contexto social mais amplo, tendo sempre presente sua dimensão histórica e procurando integrar informações documentais e orais. Opera-se com a educação formal enquanto instituição, questionando sua articulação com o Estado e com a sociedade civil, ciente de que seu espaço permeia e é permeado por outras instituições. Nesta perspectiva, trabalham-se, vinculadas, a realidade histórica e a construção social que a sustenta, tentando transpor as configurações aparentes.

É possível afirmar também que parte da metodologia aqui utilizada, sobretudo aquela que se refere à coleta do material que, verificado, permitiu inferir as representações de subalternos e dominantes, apresentando as características básicas de uma abordagem qualitativa nos moldes propostos por BOGDAN e BIKLEN (1986), pois teve como referenciais: a produção "natural", como fonte direta de dados; a tentativa de apreender os aspectos da realidade que geravam o contexto e o processo de produção dos documentos utilizados. Preocupei-me em revelar as perspectivas dos setores sociais em apreço, com ênfase na indução ao analisar os dados.

O eixo de análise e discussão será o tema "educar para a cidadania", com privilégio dos aspectos relativos à formação de professores/cidadãos, à qualidade de ensino e à gestão democrática. Tais aspectos tornam possível avaliar de forma global os documentos em questão, sobretudo porque permitem inferir a importância atribuída à formação educacional da população (a qual depende da formação de professores)<sup>24</sup>, o entendimento do que seja qualidade de ensino e o grau de participação da sociedade na gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Em virtude da diversidade entre os significados dos conceitos aqui utilizados, será oportuno explicitar de antemão as opções feitas. Assim, será conveniente discorrer

---

<sup>24</sup> Firme e bem humorada, Beatriz Fétizon disse que é preciso enfatizar a formação de professores, pois, "em educação, o alicerce está no telhado!" (fala durante o meu exame de qualificação, FEUSP, 18/10/95). Concordo plenamente.

um pouco sobre alguns conceitos: Estado, neoliberalismo, políticas sociais, políticas educacionais, educação, escola. Em seguida, merecerão uma explicação mais acurada também os aspectos através dos quais procedi a análise de todo o material considerado. Finalmente, alguns outros conceitos como - subalternos, dominantes, discurso, representações, pasteurização - que julguei não causar dificuldades quanto ao sentido com que são utilizados, serão mencionados (alguns já o foram) em notas de rodapé.

### Sobre a concepção de Estado

Não me parece lícito teorizar aqui sobre o Estado, por dois motivos básicos. O primeiro deles refere-se ao fato de que tal empreitada extrapolaria o nosso escopo e o segundo diz respeito a valer-se da contribuição já feita por vários estudiosos, e com propriedade; ou seja, não faltam subsídios para refletir, escolher e compor um conjunto de idéias que nos sirva como referencial sobre o assunto; pois bem, é exatamente isso que será feito, um pouco mais à frente, não sem antes atender ao alerta de Nilda Teves Ferreira:

"O Estado não se dá a conhecer pela soma ou a justaposição de conhecimentos parcelares que sobre ele possam ser produzidos." **pois** "(...) o conhecimento (a representação) do Estado não se reduz à verificação empírica de suas manifestações. Sociedade civil e Estado imbricam-se dialeticamente em relações econômicas, políticas e sociais historicamente constituídas. Essas relações se objetivam em formas de pensar, agir, sentir e fazer dos grupos humanos, englobando antinomias e contradições que precisam ser consideradas em qualquer esforço para compreender essa realidade." (FERREIRA, 1993: 19-31).

Em *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, o subsídio de Antonio Gramsci nos oferece uma "dose" de irrecusável utopia democrática - aqui entendida enquanto ideal limite ou meta prospectiva -, essencial para sustentar ações que visam a transformação política e social. Refiro-me à utopia maior da construção de uma sociedade sem classes, do "Estado ético", da "sociedade regulada" ou simplesmente "sociedade civil", a qual pressupõe a supressão do Estado<sup>25</sup> e ilumina

---

<sup>25</sup> Para Gramsci, Estado = sociedade política (coerção) mais sociedade civil (hegemonia). Pleitear o fim desse Estado e

várias outras alternativas. Já em *Cartas do Cárcere*, Gramsci concebe o Estado enquanto "(...) um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (...)" (GRAMSCI, 1978: 224); sua teoria de Estado (dos *Cadernos do Cárcere*) é assim resumida por Norberto Bobbio:

"o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente." (Bobbio, 1994: 23).

Entendo que, complementadas mutuamente, as contribuições de Antonio Gramsci e de Nicos Poulantzas - esta discutida com mais vagar a seguir - delineiam caminhos interessantes a todos aqueles que se preocupam com o estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A concepção de Estado desenvolvida por Nicos Poulantzas considera não só as relações de produção mas também a luta de classes:

"O Estado é o lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas. É um lugar e um centro de exercício do poder, mas que não possui poder próprio."

Ao organizar as classes dominantes - que são várias e comportam frações - o Estado cumpre um papel importante e revela sua natureza classista. Tal organização preserva a

---

criar um "Estado ético" pressupõe: acabar com a divisão dominantes e dominados, promover a igualdade econômica e política e "(...) criar um organismo social técnico-moral unitário." (GRAMSCI, 1991: 141-150). "A (...) 'sociedade regulada', resulta assim da ampliação da sociedade civil e, portanto, do momento da hegemonia, até eliminar todo espaço ocupado pela sociedade política." (BOBBIO, 1994: 50).

"(...) unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica."<sup>26</sup>

Para Poulantzas, esse Estado

"(...) detém sempre uma autonomia em relação a essa ou aquela fração do bloco no poder (...) a fim de assegurar a organização do interesse geral da burguesia sob a hegemonia de uma de suas frações."

Em outras palavras, o Estado "é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe." (POULANTZAS, 1985: 141-185).

Poulantzas argumenta ainda sobre uma questão central para entender a concepção que nos informa: a materialidade do Estado. Tal materialidade

"(...) entendida como ferramenta ou instrumento não tem pertinência própria: reduz-se ao poder de Estado, ou seja, à classe que manipula esse instrumento." O que implica, enfim, que esse mesmo instrumento "(...) poderia ser utilizado de outra maneira mediante uma mudança do poder do Estado, pela classe operária numa transição para o socialismo."

Todavia, uma mudança de poder no Estado

"(...) não basta nunca para transformar a materialidade do aparelho de Estado: essa transformação provém, sabemos, de uma operação e ação específicas."

Essas idéias ficam mais claras quando o autor diz que

---

<sup>26</sup> "Por poder se deve entender a capacidade, aplicada às classes sociais, de uma, ou de determinadas classes sociais em conquistar seus interesses específicos." (POULANTZAS, 1985: 168); é pois um conceito relacional. Para Gramsci, a hegemonia social advem "(...) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção;" (GRAMSCI, 1982: 11).

"(...) entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como *um campo e um processo estratégicos*, onde se inter cruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas moveidças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais." (POULANTZAS, 1985: 141-185).<sup>27</sup>

A ascensão das massas populares e de suas organizações, na perspectiva de transição para o socialismo, supõe sempre a tomada de poder do Estado que "(...) deve se estender à transformação dos aparelhos de Estado."<sup>28</sup>. Todavia é preciso estar atento aos lugares de *poder real* e *poder formal*, pois eles nem sempre coincidem e são permutáveis na organização institucional do Estado; além disso, há as contradições e os deslocamentos dentro de cada instituição, daí a importância do controle sobre tais poderes. Poulantzas considera que é necessário pensar "(...) em termos de núcleos e focos de poder real situados em lugares estratégicos dos diversos setores e aparelhos de Estado." (POULANTZAS, 1985: 141-185).

A gestão e a manutenção da hegemonia dependem também do papel do Estado frente às classes dominadas. Ao amalgamar as classes no poder, o Estado cinde, desorganiza e polariza as classes dominadas, mas isso

"(...) não deriva de sua racionalidade intrínseca como entidade 'exterior' às classes dominadas", pois "as lutas políticas desencadeadas sobre o Estado (...) derivam de sua configuração estratégica (...)".

---

<sup>27</sup> Tal configuração do Estado permite mudanças do núcleo de poder *entre* e *inter* aparelhos estatais. São aparelhos de Estado: partidos políticos, parlamento, executivo, administração, exército, escola etc.

<sup>28</sup> Segundo Bobbio, para Gramsci, "(...) a conquista estável do poder por parte das classes subalternas é sempre considerada em função da transformação a se realizar, em primeira instância, na sociedade civil." (BOBBIO, 1994: 43).

Assim, o Estado preserva as relações de dominação e subordinação e assegura a presença das classes antagônicas enquanto tais. Como diz Poulantzas, "as classes populares sempre estiveram presentes no Estado, sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial desse Estado." Em outras palavras, a ação dessas massas, embora necessária, não é condição suficiente para engendrar transformações no Estado. (POULANTZAS, 1985: 141-185).

Outras formulações, de Poulantzas e de Gramsci, subsidiam este trabalho. Para reproduzir-se, o Estado lança mão da ideologia dominante e busca inculcar a concepção liberal, segundo a qual ele é neutro, pois representa a vontade e os interesses de todos, arbitra as classes em luta e provê a ordem, a justiça, a administração, a liberdade, sempre visando o bem-estar geral<sup>29</sup>. Essa astuta ideologia "(...) tem igualmente por função constituir o *cimento interno* dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal." (POULANTZAS, 1985: 141-185). Nas palavras de Gramsci,

"o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados por vários estratos e no interior de um mesmo estrato." (GRAMSCI, 1978: 29).

---

<sup>29</sup> "Para ser posto como o representante da sociedade no seu todo, o discurso do poder já precisa ser um discurso ideológico, na medida em que este se caracteriza, justamente, pelo ocultamento da divisão, da diferença e da contradição." (CHAUI, 1993: 21).

Destas considerações pode-se inferir que a ideologia dominante não se cristaliza de forma geral e uniforme, inclusive entre o pessoal dos aparelhos estatais, o que, na prática, torna viável contar com o apoio de parte desse pessoal para transformar o próprio Estado, por exemplo para realizar uma transição para o socialismo.

### Sobre o Liberalismo/Neoliberalismo

Perry Anderson considera que o neoliberalismo difere do liberalismo do século passado e argumenta que o primeiro nasceu<sup>30</sup> após a II Guerra Mundial, enquanto reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, em regiões onde imperava o capitalismo (Europa e Estados Unidos). Para este autor o neoliberalismo

"Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.", constituindo-se em "(...) algo muito mais parecido ao movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado."

Ele assegura que "A hegemonia neoliberal se expressa igualmente no comportamento de partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores." Assim, praticaram e/ou praticam o neoliberalismo, em algum nível: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bolívia, Brasil<sup>31</sup>, Chile, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, México, Nova Zelândia, Perú, Rússia, entre outros. Anderson avalia que essa transformação sócio-econômica gigantesca vai perdurar por décadas. (ANDERSON In SADER e GENTILI, 1995: 9-23).

---

<sup>30</sup> Segundo Anderson, a origem histórica do neoliberalismo é o texto de Friedrich von Hayek, *O Caminho da Servidão*, de 1944. A hegemonia neoliberal se instala só a partir do fim dos anos 70: 1979 (Inglaterra/Thatcher), 1980 (EUA/Reagan), 1982 (Alemanha, Kohl), 1983 (Dinamarca, Schluter) e com a "direitização" de muitos outros governos europeus (Suécia e Áustria, as exceções da época (ANDERSON, 1995: 9-23).

<sup>31</sup> Para Emir Sader, o neoliberalismo se impôs no Brasil no final dos anos 80, ainda no governo Sarney. Francisco de Oliveira pondera que "(...) o neoliberalismo brasileiro é avacalhado, tratado ironicamente, com o que diminuimos sua dose de letalidade." (In SADER e GENTILI, 1995: 36 e 24).

Já Oliveiros Ferreira alega que não existe liberalismo no Brasil, mas existem pessoas que se consideram liberais.

"Enquanto movimento de idéias e práticas políticas (...) o liberalismo nunca chegou a se estruturar (portanto a existir), em boa medida porque a realidade social militava e continua militando contra ele, seja no terreno das idéias, seja no das práticas sociais, políticas e econômicas."

Ele diz que, observadas as constituições de 1946 e 1988, veremos que são textos liberais, pois consagram direitos individuais e até mesmo de propriedade, mas adverte sobre a diferença entre peça formal e real. Ele assevera que os dirigentes do país têm por hábito conceder direitos, mas negar que se faça deles uma realidade. Todavia pondera que, "aquilo que não se pode negar no terreno das idéias, mais cedo ou mais tarde, será concedido no das práticas." (FERREIRA, 1993: 6-13). Também partilho desta última idéia, mas penso que isto se deve *em parte* à ineficiência de organização dos dirigidos para pressionar os dirigentes e mais, aqueles não podem aguardar qualquer concessão destes, pois, ainda que elas ocorressem e de forma ágil, quem garantiria o seu caráter?

No Brasil, parece que a palavra *neoliberalismo* passou a fazer parte do senso comum antes mesmo que uma dúvida fosse desfeita: afinal, a doutrina que impregna agora os anos 90 é o neoliberalismo ou vige o liberalismo de antanho? Maria Sylvia Carvalho Franco considera que

"Não há como tornar o chamado 'neoliberalismo' distinto e menos agressivo que a doutrina clássica; os princípios que sustentam o seu desenvolvimento são os mesmos: propriedade

seletiva, mercado soberano, liberdade como prerrogativa de alguns, diferenças cada vez maiores, atribuídas aos que sucumbem nos processos competitivos." (FRANCO, 1993: 30-53).

A falta de distinção clara do modelo sugere que o surgimento do neoliberalismo pode configurar uma iniciativa arditosa de travestir o velho em novo e ter a chance mínima de fisgar os incautos, ainda que de forma efêmera. Creio que Rolf Kuntz corrobora esta idéia ao sugerir que o neoliberalismo é "(...) uma versão simplória da doutrina liberal (...)", um integrismo que aflora via adeptos das políticas econômicas americana e inglesa dos anos 80: Estado mínimo, reabilitação da microeconomia, redução de impostos, privatização etc.. O mote seria: *ampliar a liberdade*. (KUNTZ, 1993: 54-61).

Parecem faltar *ainda* evidências capazes de discriminar em definitivo o liberalismo do neoliberalismo; por este motivo, não nos parece lícito tecer mais comentários que se restrinjam a terminologias, entretanto é oportuno expor o sentido que assumimos neste trabalho. Estou de acordo com Tomaz Tadeu da Silva que exprime com notável clareza o espírito do neoliberalismo enquanto

"A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor (...)" (SILVA, 1994: 9-29).<sup>32</sup>

Acrescente-se a este panorama que entre as bases de legitimação do neoliberalismo estão "(...) prioritariamente,

---

<sup>32</sup> Como essas idéias centrais são comuns ao liberalismo e ao neoliberalismo, usarei as palavras *liberal*, *neoliberal* e *liberalismo*, *neoliberalismo* com significados equivalentes.

a passividade, a despolitização, a desagregação social." (SADER In SADER e GENTILI, 1995: 37).

Historicamente, o desenvolvimento do neoliberalismo é um alerta para os que crêem que as coisas não podem ficar piores do que já estão... para os subalternos, claro! Perry Anderson enfatiza que a ideologia neoliberal, gestada a partir dos anos 40, foi elaborada para combater o "igualitarismo" promovido pelo Estado de bem-estar. Tal Estado era (e é) acusado de destruir "(...) a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos." Ora, apesar da enorme relatividade desse igualitarismo - mesmo assim, conquista árdua -, os então adversários de plantão<sup>33</sup>, competentes, dedicados e plenos de paciência pedagógica, prepararam o meio de cultura para inocular a doutrina neoliberal nos países capitalistas avançados, o que ocorreu depois de 1973, após a grande crise do modelo econômico vigente (baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação) e, a partir destes, impregnar os continentes. (In SADER e GENTILI, 1995: 9-10). Ademais, o neoliberalismo tornou-se uma *griffe*, conquistando adeptos outrora insuspeitos<sup>34</sup>, e permitindo franquias e *leasing*, além

---

<sup>33</sup> Anderson conta que em 1947, quando se construía as bases do Estado de bem-estar na Europa, Hayek convocou outros notáveis afins - Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros - para uma reunião em Mont Pèlerin/Suíça. Fundou-se então uma sociedade com o objetivo de combater o *igualitarismo* vigente e "(...) preparar as bases de um novo tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro." (ANDERSON, 1995: 9-10).

<sup>34</sup> Alguns exemplos dos anos 80: na Nova Zelândia, sucessivos governos trabalhistas superaram os de direita em programas de

de autorizar a adoção de pseudônimos e/ou codinomes: *neo-social*, parece ser o que tentam fazer vingar aqui.

Creio que é oportuno esboçar um quadro sucinto<sup>35</sup> - ainda que sem a pretensão do rigor sociológico -, para subsidiar a compreensão do leitor acerca do significado da doutrina neoliberal que me informa neste trabalho. O ideário neoliberal, anticomunista, anti-igualitário, antidemocrático e contra a soberania nacional (menos nos países centrais)<sup>36</sup>, é evocado em primeira instância para debelar a hiperinflação (causada pelas próprias elites). Defende com vigor a liberdade plena do mercado, razão pela qual entende qualquer intervenção do Estado como uma ameaça letal às liberdades econômica e política. Considera a desigualdade um valor saudável, pois esta geraria uma concorrência, pretensamente necessária ao desenvolvimento. Insta uma taxa tida como "natural" de desemprego, forma de alimentar a competição "salutar" do/ao capitalismo<sup>37</sup>. Combate os movimentos sociais e os sindicatos, pois ambos são concebidos como forças parasitárias e perigosas. Pleiteia algumas reformas fiscais que, supostamente, incentivariam os agentes econômicos.

---

neoliberalismo radical; o desemprego provocado pelos governos socialistas - o da França (Mitterrand), foi maior que o da Inglaterra (Thatcher) e o da Espanha (González) atingiu 20% da população ativa. (ANDERSON, 1995: 13-14).

<sup>35</sup> As considerações expressas neste e no próximo parágrafos têm com base a coletânea *Pós-neoliberalismo* organizada por Emir Sader e Pablo Gentili (Paz e Terra, 1995).

<sup>36</sup> Darcy Ribeiro se diz receoso com as novas gerações "(...) sendo coagidas a pensar que patriotismo e nacionalismo são bestagens ou coisa arcaica de mau gosto. Ninguém lhes diz que os povos que deram certo são extremamente patrióticos." (FOLHA DE SÃO PAULO, 20/11/95, cad.1, p.2).

É possível acompanhar a ortodoxia neoliberal através de evidências - consubstanciadas em ações concretas do Estado - que ocorrem, de forma combinada ou não, mas não excludentes, a saber: contração de emissão monetária, elevação das taxas de juros, redução de impostos sobre os rendimentos mais altos (exemplar para entender as reformas fiscais que os neoliberais pretendem...), abolição de controle de fluxos financeiros, corte de gastos sociais, domínio estatal sobre os movimentos sociais e os sindicatos (um Estado "forte" é então imprescindível) e privatização de bens públicos. Parece claro que tais medidas podem ser adotadas com diversos graus de fidelidade doutrinária e, sobretudo, que o sucesso desse empreendimento brutal depende do nível de organização e ação daqueles que estão a elas afetos. Eventuais ilações feitas entre o receituário neoliberal - aqui sintetizado, neste e no parágrafo anterior - e a nossa realidade, seriam meras coincidências?<sup>38</sup>

A mídia - em especial o rádio e a TV<sup>39</sup> - tem sido uma aliada constante dos dominantes. Ela presta-lhes um serviço essencial, sobretudo ao repetir, infinita e incansavelmente, palavras-chave reinventadas para substituírem argumentos e funcionarem como "pontas de icebergs" para os receptores - de quem antes usurpou-se, inclusive, a prerrogativa de sonho

---

<sup>37</sup> Segundo José Paulo Netto "(...) o capitalismo, revigorado pelo neoliberalismo, dá impressão de estar mais vivo do que nunca." (In SADER e GENTILI, 1995: 33).

<sup>38</sup> A propósito, após observar que "(...) o neoliberalismo econômico entrou na prática política através dos despachos dos ministros da Economia", Göran Therborn sugere evitar elegê-los como dirigentes máximos (In SADER e GENTILI, 1995: 40). Se concordamos, já perdemos uma primeira ocasião...

<sup>39</sup> Esses veículos têm grande difusão, sobretudo nos setores subalternos da população, e enorme poder de persuasão.

próprio. Tais palavras-chave conseguem evocar o conjunto da doutrina neoliberal (a parte oculta do iceberg) nos receptores, dispensando maior esforço de convencimento<sup>40</sup>. São elas: mercado, moderno, modernidade, qualidade, técnica, tecnologia, produtividade, desregulamentação, consenso, competência, flexibilização, eficiência, globalização<sup>41</sup>, reengenharia, racionalidade, entre outras. O potencial inerente a essas palavras multiplica-se quando elas são associadas a outras, por exemplo: público incompetente, privado eficiente, ciência neutra, reestruturação produtiva, letrado capaz, racionalidade técnica, qualidade total, Estado mínimo... E inúmeras são as combinações possíveis.

A ideologia neoliberal constitui uma rede complexa e imensurável, qualquer que seja o ângulo privilegiado pelo olhar, porém, um exame breve de alguns de seus componentes mais significativos - a ética, a ciência e a política - basta para captar sua magnitude e abrangência. Observemos alguns poucos exemplos. A ética neoliberal deixa transparecer uma racionalidade de lucro ávido, que tenta *justificar* qualquer degradação, comprometimento e dependência, mesmo em setores vitais à humanidade, como por exemplo o do domínio de sementes:

"(...) embora as sementes de milho representem, nos EUA, o insumo mais importante, cerca de dois terços de todas as vendas estão nas mãos de apenas quatro companhias: Dekalb,

---

<sup>40</sup> A frase de Nizan Guanaes, profissional em área correlata, ilustra tal técnica: "a publicidade não tem nada a ver com a verdade (...) Quando você quer seduzir alguém, conta a verdade?" (FOLHA DE SÃO PAULO, 30/10/95, cad. 2, p.5).

<sup>41</sup> A propósito, é curioso - e não menos preocupante - que, de certa forma a Rede Globo de Televisão parece, como que num passe de mágica, simbolizar tudo isso ao mesmo tempo.

Pioneer, Sandoz e Ciba-Geigy, com a Dekalb e Pioneer controlando metade do mercado. As mesmas quatro companhias e suas subsidiárias dominam cerca de 59% do mercado de sorgo híbrido nos EUA." (MOONEY, 1987:66).

Após forjar uma ciência com o caráter de aura-masda, de objetividade e neutralidade intrínsecas, faz-se dela um uso não menos letal ao laurear, por exemplo, os ideólogos liberais com o Prêmio Nobel - vide a premiação dos *insuspeitos* economistas da "Escola de Chicago" -, providenciando a manutenção do *status quo*. No aspecto político, a celebração do ideário neoliberal como o definitivo, aquele que prevaleceu sobre o pretense fracasso dos antípodas, o comunismo, o socialismo<sup>42</sup>, revela um maniqueísmo hediondo que ressalta como valores a iniquidade, a intransigência, a intolerância, entre outros. Ademais, na prática, a ética, a ciência e a política neoliberais, se expressam de forma anti-cidadania ajudando a explicar o avanço de fundamentalismos e de movimentos de cunhos racistas e chauvinistas de conseqüências imprevisíveis. (KURZ, 1995: cad. 5, p.12 e FERNANDES In SADER E GENTILI, 1995: 54-61).

---

<sup>42</sup> São freqüentes as exaltações do tipo: "A guinada de Cuba em direção à economia de mercado é a mais recente confirmação de que o comunismo fracassou." (FOLHA DE SÃO PAULO, 5/11/95, cad. 1, p.2). Quando o neoliberalismo fracassa, "(...) as razões não são atribuídas ao próprio programa de ajuste, mas à aparente ausência do mercado e à onipresença do Estado." (SALAMA In SADER e GENTILI, 1995: 51).

### **Sobre Políticas Sociais e Políticas Educacionais**

Como vimos, mesmo classista, o Estado precisa figurar para a sociedade como gestor de interesses *gerais* e, como isso não acontece, ele é pressionado a assumir as tarefas de atendimento mínimo da população: trabalho, saúde, educação, previdência, habitação, transporte; são essas as condições que viabilizam a subsistência das pessoas. As políticas sociais configuram então formas de intervenção estatal em áreas específicas da sociedade civil que visam atingir (de alguma maneira) todas as classes sociais. (FREITAG, 1985; BARRETTO, 1994). Embora a existência dessas políticas dependa da correlação de forças sociais - pois é a organização e a ação dos segmentos da sociedade que garantem ou não sua adoção -, paradoxalmente, ao adotá-las, o Estado amplia a probabilidade de ser percebido como *neutro*, camuflando seu real caráter.

Bárbara Freitag faz um balanço das teorias que interpretam as políticas sociais e considera que, por si só, nenhuma delas abrange todas as problemáticas envolvidas. A *sistêmica* "(...) com sua postura apologética do *status quo* implementa e reduz a política social a uma simples estratégia para a absorção dos desequilíbrios oriundos de desajustes internos (fatores endógenos) e ameaças externas (fatores exógenos)." A *marxista* critica o modo de produção capitalista, denuncia "(...) o seu caráter classista baseado na exploração, na injustiça e na desigualdade social (...)" e considera que, ao invés de compensarem-nas, as políticas

sociais "(...) se transformam em mecanismos perpetuadores das estruturas de desigualdade." Uma compreensão *liberal-democrata* admite o conflito como dimensão social, introduz o poder como fonte de conflito e propõe a busca do consenso: "São, pois, as políticas sociais estatais que acabam regulamentando os conflitos, institucionalizando-os." (FREITAG, 1985: 1-15).<sup>43</sup>

Para Bárbara Freitag, do ponto de vista político e prático, as teorias sistêmica e marxista não apontam perspectivas de mudança, parecendo abdicar "(...) de uma visão histórica da dinâmica social." A interpretação liberal-democrata citada entremeia as duas anteriores, todavia "(...) dá pouca margem a transformações profundas da estrutura societária vigente." A autora então entrevê uma saída que parece convincente<sup>44</sup>, sobretudo por permitir explicar as políticas sociais no capitalismo avançado e no dependente: substituir a concepção de um Estado estabilizador a serviço exclusivo do capital "(...) por uma concepção probabilística, não determinista, segundo a qual o desfecho das políticas intervencionistas pode ser tanto essa estabilização como também um estado de coisas **oposto** aos objetivos visados." (FREITAG, 1985: 1-15). Adotar como referencial essa última visão - talvez historicamente efêmera - permite o vislumbre de alguma alternativa de transformação social.

---

<sup>43</sup> *Sistêmica*: T. Parsons ou D. Easton; *Marxista*: Althusser, Offe e Poulantzas; *Liberal-democrata*: Dahrendorf.

<sup>44</sup> Freitag retoma Offe, reinterpretado em parte por Habermas, por achar que ambos originam uma visão mais *dialetizável*.

Segundo o histórico das políticas sociais traçado por Sônia Draibe, saúde e educação, as áreas mais antigas de intervenção social do Estado no Brasil, principalmente a educação, mantêm "(...) seus sistemas, formas de organização e competência institucionais separados do sistema dos seguros sociais e de seu financiamento (em geral são financiados por tributos, pela área fiscal do Estado)." Na educação, parte do financiamento de programas (exemplo: construção escolar, merenda escolar) é efetuada através de repasses do Fundo Salário-Educação e parte pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Ela adverte que, além de excessiva centralização e burocratização, há superposição de órgãos desenvolvendo programas equivalentes e ausência de controle social dessas políticas. Uma das conclusões da autora permite avaliar a gravidade do quadro: "Círculos viciosos pesados parecem operar com força na área social, impedindo seu bom funcionamento e, pior do que isso, sua efetiva redefinição." (DRAIBE, 1987: 13-26).

A discussão das políticas sociais no Brasil, seja pela resistência do Estado (dos setores hegemônicos) em admiti-las e implementá-las<sup>45</sup>, seja pela ignorância dos subalternos em reivindicá-las como direitos, acaba por assumir um caráter assistencialista e paternalista. Esse é um dos motivos pelos quais a educação e as políticas para essa área são facilmente transformadas em *moeda* para todo tipo de barganha, o que é bem visível se compararmos o período

---

<sup>45</sup> As políticas sociais são sempre mediadas pelas relações do Estado com os beneficiários e com os interesses privados (MACHADO, 1987: 27-33).

anterior e o posterior às nossas eleições<sup>46</sup>. Grassa nas administrações públicas o padrão da falta de correspondência entre discurso e prática.

As políticas educacionais não têm se mostrado imunes a essa praga. É verdade, diga-se novamente, que a ocorrência desse fenômeno se amplia na vigência de um descontrole social, decorrente da falta de tradição de acompanhar e cobrar o que os governantes fazem e, sobretudo, da ausência de fiscalização do cumprimento de suas propostas de campanhas eleitorais; não fosse assim, qualquer descompromisso não passaria impune. Grosso modo, isso permite também a falácia dos "programas de governo", apresentados (quando o são) genericamente à sociedade, às vésperas das eleições e apenas como "peças obrigatórias". A título de exemplo observem-se algumas dicotomias que ocorrem no setor educacional.

A primeira delas tem a ver com o acesso da maioria à escola fundamental. Embora direito subjetivo previsto na Lei Maior, o acesso à educação formal, em escolas, está longe de constituir uma realidade. Se relativamente solucionado nas regiões sul e sudeste, no Brasil indigente - norte, nordeste e periferia dos grandes centros urbanos - o acesso ao 1º grau é indicador de uma das grandes fontes de exclusão social que comporta facetas perversas como a "exclusão **da**

---

<sup>46</sup> José Paulo Netto lembra que a sra. Thatcher, apresentou claramente aos eleitores ingleses, o que implementaria no governo, enquanto que "o príncipe dos sociólogos" pregou mudanças político-constitucionais sem esclarecer o real conteúdo dessas mudanças. (In SADER e GENTILI, 1995: 34).

escola" e a "exclusão **na** escola" (FERRARI, 1991: 66-68). As metas do próprio Plano Decenal, como se verá adiante, consubstanciadas nos motes "universalizar a escola fundamental" e "erradicar o analfabetismo", em fins do século XX, confirmam isto.

A segunda dicotomia refere-se à baixa permanência dos alunos que conseguem matricular-se no 1º grau. Embora, há algum tempo, a preocupação com a permanência na escola seja uma constante nos discursos oficiais, é insignificante e vergonhoso que apenas 39% dos matriculados no 1º grau consigam chegar até a 5ª série (dados de 1986-1992). Se a oportunidade de acesso já é discriminatória, a determinação da não permanência, por fatores bem conhecidos de expulsão, contraria os mais "cordatos" princípios de igualdade, fraternidade e justiça, isso para ficar no liberalismo!

A terceira dicotomia diz respeito à descontinuidade das políticas educacionais. Não raramente vivemos situações ridículas nas quais o Estado "propõe" políticas e sequer finge implementá-las. É razoável que as administrações modifiquem propostas ou façam correções de percurso quando estas se justificam, porém, a prevalência da descontinuidade parece mais indicar incapacidade técnica e/ou política, omissão, ou até má fé no trato da coisa pública. É possível que determinadas rupturas tenham forte relação com o grau de utopia que os projetos traduzem. Isso é muito salutar (o que não implica aceitação automática) e justifica o abandono de políticas em curso, educacionais ou não. Algumas mudanças

administrativas são necessárias, pois decorrem de opções políticas, por exemplo, quando há alternância de partidos no poder. Afora isso é pouco provável que qualquer proposta, desde que séria, precise ser descartada sem antes haver uma avaliação cuidadosa de sua adequação e pertinência.

Outras dicotomias observáveis em períodos da história educacional brasileira poderiam ser citadas, entretanto, considero mais produtivo citar agora alguns exemplos de abandono de políticas a meio curso. É oportuno afirmar que, volta e meia, despontam no cenário educacional algumas propostas interessantes, do ponto de vista de adequação possível às necessidades da maioria e, portanto da qualidade da escola pública estatal, aquela a que, em tese, os setores subalternos têm acesso.

No Estado de São Paulo, o primeiro governo eleito após a ditadura militar de 1964 - Montoro (PMDB), 1983-1986 - apresenta uma proposta educacional que deveria repensar a seriação da escola de 1º grau. Três ciclos substituiriam a estrutura seriada que ainda vige neste grau de ensino. A primeira etapa do projeto inovador, o "Ciclo Básico de Alfabetização", substituiu as antigas 1ª e 2ª séries e, posteriormente, o ciclo "Intermediário" substituiria as 3ª, 4ª e 5ª séries e o ciclo "Final" as 6ª, 7ª e 8ª séries. Até hoje, somente o "Ciclo Básico" foi implantado e por decreto.<sup>47</sup> Terminou o Governo Montoro mas o mesmo partido

---

<sup>47</sup> Ciclo Básico de Alfabetização - o Decreto Lei no. 21883, de 28/12/83 instituiu e a Resolução SE no. 13/84 fixou as normas atinentes - implantado no sistema escolar em 1984.

continuou no poder, por mais duas gestões consecutivas, e nem assim garantiu-se a continuidade daquele projeto.

Em contrapartida, outros novos projetos de educação foram apresentados para o Estado de São Paulo nos governos subseqüentes. Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério ("CEFAMs") e as "Escolas-padrão", interessantes e não excludentes, foram implementados de forma irresponsável porque, uma vez mais, sem os cuidados administrativos, financeiros e humanos exigidos pelas iniciativas de fôlego. Tanto as finadas Escolas-padrão sobreviveram como os CEFAMs existentes sobrevivem, sofrivelmente, pela falta de sustentação política, pedagógica e administrativa. Vale relembrar: além da descontinuidade das políticas adotadas, introduziram-se novas, com os mesmos e antigos vícios, acrescentando um exemplário de desacertos impunes. Entre outros, estes constituem as causas que levaram às mazelas educacionais que se verá mais adiante.

### Sobre Educação e Escola

A Educação é hoje universalmente reconhecida<sup>48</sup>. Inúmeros autores já trataram de sua importância e ainda discorrem sobre ela, talvez até porque, embora um direito, ela ainda não seja acessível a todos, apesar de "cantada em verso e prosa" pelos continentes. Assim, parece oportuno, examinar algumas concepções - de vários matizes - sobre o assunto, em diversos autores e épocas para que, no conjunto, elas permitam ultrapassar uma compreensão de tipo mosaico e compor um quadro mais amplo sobre o significado da Educação.

Do "Aurélio" vem um entendimento de Educação como "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social", que já faz vislumbrar a amplitude do conceito. (FERREIRA, 1986: 619). Se daí se salta para uma definição de MARX e ENGELS (1978: 223), observa-se que, quando eles falam em educação intelectual, corporal e tecnológica, "abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção(...)", dão origem a um conceito de educação com um caráter instrumental que me parece bastante salutar.

---

<sup>48</sup> Sugere-se até que ela "reduz" o risco de doenças como o mal de Alzheimer. Um estudo holandês que compara mais de 4000 pessoas, entre 65 e 84 anos, constata que as pessoas menos escolarizadas "(...) tinham 2,5 vezes mais chance de apresentar demência ou mal de Alzheimer (...)" (FOLHA DE SÃO PAULO, 10/8/95, cad.1, p.16). Sensacionalismo? Afora esta possibilidade, o fato é que a redução do risco de doenças relaciona-se com educação. A *profilaxia* é um bom exemplo.

L. N. TOLSTÓI (1988: 138 e 234)<sup>49</sup> a concebe também abrangente:

"(...) a instrução no sentido mais amplo, é o conjunto de todas as influências que desenvolvem o homem, que lhe dão uma concepção do mundo mais ampla, dão-lhe novas informações." Assim sendo, "jogos infantis, sofrimentos, castigos dos pais, livros, trabalhos, ensino coercitivo ou livre, artes, ciências, vida - tudo isto instrui (...). A educação e a instrução são inseparáveis."

Note-se ainda a ênfase com que Tolstói argumenta sobre a essencialidade da educação:

"(...) a instrução popular é a necessidade mais premente do povo (...) Esta instrução não existe. Ainda não começou e não começará se o governo a dirigir (...) A sociedade deve conseguir isso porque os seus interesses estão directamente ligados ao nível de instrução do povo (...)."

Seria prudente considerar em Tolstói um recorte de época? Seja como for, suas idéias parecem iluminar muito além do seu tempo e espaço.

Pierre Furter concebe uma *Educação Permanente*, dialética, "(...) como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável (...) " de qualquer sujeito, em qualquer etapa de sua vida. Entende essa educação incluindo três pontos básicos: "(...) qualquer aspecto da praxis, presta-se a uma formação; a educação é atividade de um sujeito e não é um conjunto de instituições; (...) " ela liga-se à maneira das pessoas

---

<sup>49</sup> Para Tolstói, "há muitas palavras (...) que se confundem umas com as outras, mas que são necessárias para transmitir idéias. Semelhantes palavras são: educação, instrução e mesmo ensino." Ele as discute em textos de 1862 (p.135 a 156) e 1901 (p.234) da obra citada.

viverem o tempo e os tempos, consistindo em "aprender como organizar a vida no tempo". Ao discutir educação e valores, considera que a educação "(...) é uma tarefa que se edifica dialéticamente, através da planificação, entre o risco da descontinuidade e a continuidade esperançosa (...)"<sup>50</sup> E mais, "a educação tem, entre outras funções, a de difundir, corrigir e contribuir para a edificação da ordem que pretendemos dar em nosso tempo ao mundo." (FURTER, 1968: 136-137, 109 e 31, respectivamente).

Jean PIAGET (1973: 35 e 38) alega que "falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo". Esse reconhecimento nada mais seria do que garantir a oportunidade de todo indivíduo ser inserido num ambiente escolar que lhe permitisse "(...) chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica." É possível perceber aqui, uma ênfase no estabelecimento de parâmetros mais concretos através dos quais tal direito seria atendido.

A obra de Paulo Freire é um alerta eloqüente sobre a necessidade de ultrapassar a prática da educação como transferência de conhecimentos que apenas descrevem a realidade, pois ela bloqueia "(...) a emergência da

---

<sup>50</sup> Para FURTER, o homem realiza a planificação "(...) porque está animado pela esperança de superar o velho pela progressiva realização do novo antecipado" (p.7); a esperança "não é uma escolha de facilidade, mas a coragem de afrontar os problemas" (p.94); os valores são "as projeções

consciência crítica, reforçando assim o 'analfabetismo' político." Freire argumenta que, ao configurar-se, a sociedade molda a educação de acordo com os valores que a norteiam - em geral em função dos interesses de quem tem o poder -, constituindo um fator de preservação. Assim, ele constata que

"(...) a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem 'educar é adaptar o educando a seu meio' e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto."

Ele propõe então que optemos por uma outra prática, de caráter revolucionário, em que conhecer e transformar a realidade sejam exigências recíprocas. (FREIRE, 1982).<sup>51</sup>

José Oliveira Arapiraca discute, em seu trabalho sobre os acordos MEC-USAID, o potencial ideológico que a educação adquire na teoria do capital humano, ao privilegiar o indivíduo e a análise econômica. Nela, a educação insinua-se como investimento individual produtor de renda e capital, ao invés de bem capaz de desenvolver integralmente o cidadão e fortalecer a natureza ético-social. Tal "educação-insumo", desenvolvida na perspectiva instrucional e do treinamento, seria então responsável por dissimular a reprodução de valores ideológicos de classe e, ao mesmo tempo, por acenar com a expectativa de ascensão social. O horizonte deste magnífico coquetel seria a alienação política do cidadão,

---

das essências que os homens fazem para si mesmos, na contingência das suas atividades" (p.110).

<sup>51</sup> A maior parte da obra de Paulo Freire tem sua ênfase na educação não formal, mas quero crer que algumas de suas

devido à crença no capital que a educação lhe proporcionaria enquanto indivíduo isolado. (ARAPIRACA, 1982: 41-47).<sup>52</sup>

Já em Anísio Teixeira é nítida uma visão liberal-funcionalista:

"A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisamos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Dêste modo, a sua função é *primeiro* a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e *sòmente em segundo lugar*, a de nos permitir atingir um nôvo nível, se a nossa capacidade assim o permitir." (TEIXEIRA, 1964: 397).

Como se vê, o contributo diverso emprenha de significados a educação e é possível que esse pequeno elenco de visões anteriores já dê conta de evocar a magnitude do processo educacional.

Todavia, recorde-se ainda que "nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio", pois não há perpetuação automática das relações sociais de produção; assim sendo, "o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos." (MÉSZÁROS, 1981: 260). Portanto, se a educação permeia a existência de todos, sendo-lhes essencial, é preciso admitir que, no seu aspecto formal, cabe ao Estado providenciá-la a toda a sociedade, através da escola, pública, laica e gratuita; não por acaso

---

considerações são igualmente válidas para a formal, os excertos de que me utilizo aqui parecem exemplares.

<sup>52</sup> Neste livro, o autor discute outras políticas de mesmo matiz ideológico que seriam usadas pelo capitalismo dos países hegemônicos; por exemplo, as que acenam aos países periféricos com compromissos de *ajuda e cooperação*, formas de dissimular sua dimensão imperialista (p.74).

ela é, constitucionalmente, um *direito* público subjetivo e um *dever* do Estado. A propósito, há uma década, dizia o atual Presidente da República: "Se quisermos educar na e para a democracia, o princípio da obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do ensino básico é a pedra de toque de tudo o mais." (CARDOSO In MELLO, 1985: 6).

Muito daquilo que já se disse, e não apenas aqui, sobre a importância da Educação, vale também para a escola estatal que, na prática, é a única que "serve" a sociedade. Todavia, cabe ainda fazer algumas observações sobre a educação realizada nesta escola, numa tentativa de delimitar sua função social. Neste sentido, Neidson Rodrigues fala em algumas falsidades que permeiam a educação escolar e que precisam ser superadas. A primeira refere-se ao hábito de venerar ao invés de investigar o passado - tal conhecimento não alicerça reconstruções, pois "se converte facilmente em religiosidade degradante". O privilégio do "nada" - por exemplo, da "educação para o futuro" - como meta educativa é surreal e consiste numa segunda falsidade, através da qual negligencia-se o presente e "decreta-se a morte e a falência do homem atual", ignorando a prerrogativa de formar o homem histórico, capaz de articular passado, presente e futuro. A terceira falsidade diz respeito a uma educação escolar que camufla as contradições do vivido - "as forças sociais em luta, o desejo de poder que governa as relações entre os homens" -, opondo-se a uma formação crítica e consciente que permita a formação de cidadãos. (RODRIGUES, 1988: 5-8).

Assim, se a influência da escola pode ser de positiva a negativa, para entender a necessidade de superar os entraves à formação para a cidadania, é de interesse pontuar alguns aspectos ideológicos que ensejaram a construção dessa escola estatal de hoje, sem retroceder muito no tempo<sup>53</sup>. Apesar de pública, ela sempre realizou um trabalho pouco identificado com uma educação para a maioria. Desde os anos 30, por exemplo, uma matriz liberal impregna a educação e a escola brasileira; associados, vigoram nelas os princípios do liberalismo: os "direitos naturais do indivíduo" (o individualismo), a liberdade, a propriedade, a igualdade (perante a lei) e a democracia (participar por meio da escolha de representantes). Nas décadas de 60 e 70, com o "desenvolvimento", essa ideologia reafirma-se, travestindo a escola em "(...) mecanismo pelo qual os talentos inatos são transformados em habilidades cambiáveis, por sua vez, em renda, sob a forma de salário ou lucro.", numa pretensa sociedade aberta onde se instala um sistema de educação dual, uma escola para ricos, outra para pobres (CUNHA, 1979 e ROMANELLI, 1986). As políticas educacionais da *transição democrática* não fazem por menos, como se verá mais adiante.

O fato de a Educação ainda não ter sido universalizada em muitos países, sobretudo no Brasil, parece ter algo a ver com a observação de Tolstói quanto ao desinteresse dos governos para com a instrução popular, embora ninguém ouse atacar frontalmente o princípio de universalizar a educação,

---

<sup>53</sup> As "falsidades" referidas no parágrafo anterior são apenas exemplos de entraves. Escapa ao escopo deste trabalho

aliás muito "defendido" em discursos e atos (como a apresentação do Plano Decenal), sobretudo em épocas eleitorais, mas que não transcendem tal retórica. Os políticos "(...) atentos à demanda de eleitores, chegam a criar instrumentos avançados de legislação (a Constituição Cidadã é um exemplo), mas nada fazem no sentido de cobrar a aplicação dessas leis." (PINTO, 1993:58). Tal postura torna-se mais viável ainda pela falta constante de controle social sobre as ações dos governantes - desde a elaboração das leis até a sua implementação, acompanhamento e avaliação -, tarefa que se mostra inadiável para a sociedade civil. Nesse sentido, qualquer política para a área precisa ser vigiada.

Segundo Baia Horta, é possível distinguir-se diferentes visões quanto à definição das políticas educacionais; na concepção "ingênua", a educação teria autonomia para definir seus próprios fins; na "liberal" esta definição teria como pressuposto os "interesses coletivos, através de um processo democrático" e, na visão "realista"<sup>54</sup>, a formulação da política educacional estaria inserida na política global do país e seria definida pela parcela da sociedade que detém a hegemonia do Estado (BAIA HORTA, 1985: 236-237). Se nos valemos desse estudo de Baia Horta, é possível dizer que, do ponto de vista formal, no Brasil, tentam nos fazer crer que vigora a segunda visão mas, na realidade, tem vigorado uma mescla da segunda e da terceira concepções - pelo menos no nível do discurso -, embora se possa questionar se as nossas

políticas educacionais têm sido: referenciadas na maioria, formuladas de forma democrática, coerentes com as políticas mais amplas. Não me parece que qualquer uma dessas questões possa ter resposta positiva.

Destarte, precisamos pensar a Educação atentos às duas implicações fundamentais: ser um direito social do cidadão e ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra (COVRE, 1983: 195).

Sobre a primeira, é possível ressaltar que o direito à educação tem sido evocado pela ideologia neoliberal vigente, como o direito que, se atendido, permitiria a mobilidade dos indivíduos entre as classes sociais, o que sabemos ser um argumento falacioso: "a conquista de graus escolares mais e mais elevados não **garante** mas **permite que se postule** a ascensão social(...)" (CUNHA, 1973: 47). Sobre a segunda, MÉSZÁROS (1981:273) considera que, na sociedade capitalista, a educação se presta à "(...) formação de quadros e à elaboração dos métodos para um controle político." pelos dominantes; todavia, é viável que, durante a formação de dirigentes e a elaboração de metodologias com objetivos reprodutivistas, a educação seja **um** dos fatores que pode viabilizar a produção de conhecimento novo, resistir à hegemonia dominante e, mais, criar uma contra-hegemonia.

Segundo Michael Apple, a educação escolar auxilia

---

<sup>54</sup> Visão equivalente à marxista ou progressista. Interessa-

"(...) na produção do conhecimento técnico-administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades 'artificiais' generalizadas entre a população".

Entretanto, ele próprio fornece uma pista de grande valia para aqueles que consideram ser possível intervir na educação, através de um trabalho sistemático de criação de contra-hegemonia, uma vez que "a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos dominantes buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio" (APPLE, 1989: 37 e 43). Como vemos, corrobora-se assim a idéia que encerra o parágrafo anterior.

É com a perspectiva de transformar a educação, como elemento desencadeador de modificações - também nos outros setores - que se justifica a pugna pela sua universalização e pela busca de uma qualidade do ensino adequada à maioria da população brasileira. Dados experimentais vêm mostrando, há algum tempo, a relação entre o nível de escolaridade e a solução de "problemas PPA" (Pobreza, População, Ambiente); revelam, por exemplo, que "(...) produtores rurais com alguma escolaridade são mais produtivos do que os que não freqüentaram a escola", assim como a escolaridade pode ser associada a "(...) aumentos mais rápidos na renda *per capita* e a maior igualdade econômica"; além disso evidenciam que, "(...) os retornos econômicos de investimentos em educação básica superam qualquer outro tipo de investimento." (UNICEF, 1994: 42 e 43). Argumentos economicistas? Não só, pois o acréscimo da escolaridade redundava em maior igualdade.

---

nos contrapor apenas as visões *liberal* e *progressista*.

No artigo "Quatro problemas nacionais brasileiros" - escolarização, concentração de renda, investimento para o crescimento econômico e tamanho do setor público -, Otaviano HELENE (1994: 60-66) relaciona a escolarização com cada um dos outros três problemas e argumenta que, no Brasil, cada ano a mais de escolaridade implica um aumento de renda de cerca de 10% a 15%. Afirma que a nossa produção econômica não está devidamente fundamentada na capacidade de trabalho humano e que, de outro lado, permite maiores esforços educacionais do que os atuais. Propõe conhecer melhor a contabilidade dos gastos com educação, além de considerar necessário aumentar a participação do setor público no PIB, até atingir níveis semelhantes aos de países que "(...) os liberais brasileiros fingem tomar como exemplo.". Corretamente, Helene adverte ainda que, para promover o crescimento econômico e social do país, é necessário atacar, simultânea e adequadamente, os quatro problemas apontados.

Tudo o que se expôs evidencia a necessidade de que o governo brasileiro implemente, em todos os níveis, políticas que façam a adequação entre as questões mais amplas e a questão educacional, e vice-versa; sem isso parece impossível vislumbrar alguma alternativa viável, inclusive para concretizar muitas das diretrizes até agora delineadas pelas políticas educacionais, por exemplo, as do "Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)".<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> É lícito não iludir-se com as políticas liberais. Embora algumas concepções neoliberais possam permear a minha visão

Outrossim, supondo ter justificado a necessidade de uma contribuição como este trabalho, parto, em seguida, para o cais que constitui seu alicerce e ponto de partida: uma análise breve do capítulo referente à Educação na Constituição Federal de 1988. Tal análise, como já se disse, privilegiou os aspectos: formação do educador/cidadão, qualidade de ensino e gestão democrática. Antes de proceder a ela, faremos algumas considerações prévias - sobre esses três aspectos - explicitando a nossa compreensão ao leitor.

---

educacional, acho inconcebível não cobrar, daquilo que as políticas propõem, o que atende a algumas necessidades. Afinal, sequer chegamos ao capitalismo *com riscos*, não é?

### **Formação, qualidade e gestão: considerações iniciais**

O Estado, sustentado pela sociedade, é responsável por assegurar a **todos** o exercício de seus direitos sociais: "direito ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde, liberdade da miséria e do medo." (BOBBIO ET AL., 1992, p. 354). Parte dos direitos sociais, o direito à educação, é mais complexo do parece à primeira vista; falar em educação, ampla, impõe considerar as vivências individuais e coletivas que são estabelecidas ao longo da vida e que são mediadas por crenças, idéias, valores, princípios, regras, ações etc.. Neste trabalho nos restringimos à educação formal - aquela tratada pelos sistemas de ensino, na instituição escola -, entre outras coisas porque ela é mais suscetível a um controle social.

Mas é inviável falar em educação formal se não nos preocuparmos com a formação do educador, com a qualidade do ensino e com a forma de gestão dos sistemas e unidades de ensino. Na verdade, tratar indissociados esses aspectos só se justificaria se quiséssemos mostrar sua interdependência. Consultei então a lei maior para verificar o que ela contém sobre *formação, qualidade e gestão*, analisando algumas idéias e questões significativas, também colocadas por outros autores, esperando contribuir para o debate.

Vou chamar de *educadores* as pessoas que tiveram sua formação específica para o exercício do fazer pedagógico ou, como diz Freitas,

"(...) todos os profissionais formados pela Escola Normal e pelos Cursos de Licenciaturas de nível universitário (seja o Curso de Pedagogia, sejam os Cursos de Licenciaturas específicas em áreas de conhecimento definidas, por exemplo, Professor de Matemática, Física)." (Em Aberto, Brasília, ano 12, no. 54, abr./jun. 1992).

Nas palavras de Beatriz Fétizon: "O professor é um educador. Mais do que isso, no sistema escolar, é ele o educador por excelência." (FÉTIZON, 1984: 80)<sup>56</sup>. Quanto à qualidade do ensino e à gestão, preocupo-me sobretudo com os sistemas de ensino e com as escolas estatais, pois são eles e elas que, na prática, atendem a maioria, se é que o fazem.

Assim, vou verificar a Constituição Brasileira de 1988, procurando fazer uma leitura preocupada em encontrar determinações acerca desses aspectos, ainda que não claramente explícitas. Este caminho se justifica pela concretude e disponibilidade do texto legal ao público, mesmo que este possa ser entendido apenas como peça retórica, o que também deve ser objeto de discussão.

---

<sup>56</sup> Tais asserções estabelecem o ponto de vista comum sobre o *professor*, na maioria dos teóricos examinados por Beatriz Fétizon em sua pesquisa. Me penitencio por resumir, desta forma, seu texto sagaz e incitante. Recomendo conhecê-lo.

**Formação, qualidade e gestão na Constituição/88<sup>57</sup>**

A Constituição de 1988, no Art. 205, declara: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.", pressupõe, portanto, uma formação suficiente para tornar qualquer indivíduo um cidadão, admitindo a leitura de que tanto a formação - de alunos, profissionais e professores - como a qualidade de ensino corresponderiam ao referencial maior *formar para a cidadania*. É possível também conceber a gestão como participativa à medida que "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade". Todavia a realidade educacional brasileira faz questionar tais assertivas, como se verá.

O Art. 206, incisos I - "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;" e VII - "Garantia de padrão de qualidade" - impõe considerações: a primeira diz respeito ao não atendimento pleno dos incisos; a segunda implica a discussão da qualidade. Logo de chofre, pode-se falar em qualidade de ensino sem universalizar o acesso e a permanência, sem ter também como meta a quantidade?<sup>58</sup> Qualidade para quem? Só para aqueles que conseguem matrícula

---

<sup>57</sup> Expus parte dessas idéias no seminário "LDB e a Formação de Educadores" no III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro-SP, maio/1994.

<sup>58</sup> "Sustentar a 'qualidade' contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade." (GRAMSCI, 1978: 50).

na escola? E os que ficam (ficaram) fora dela? Quanto à gestão, o inciso VI é claro - "gestão democrática do ensino público, na forma da lei;", embora remeta para a legislação complementar sua definição mais concreta.

O Art. 208 - que trata do dever do Estado para com a educação e das garantias dos indivíduos - contém três parágrafos muito claros que demandam cumprimento: 1°. "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;"<sup>59</sup>, 2°. "O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente;", 3°. "Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.". Isso levou setores da sociedade civil a procurar alternativas para fazer o Estado cumprir tais preceitos. O Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública - São Paulo (FEDEP-SP) propôs realizar uma campanha sistemática "Nenhuma criança fora da escola", lançada publicamente em 28/02/94, na OAB-SP, por meio da "Ação Solidária em Defesa da Criança e do Adolescente" que congregou dezenas de entidades. Os Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA<sup>60</sup>, serão imprescindíveis para efetivar-se tal campanha e uma boa oportunidade de implementá-los.

---

<sup>59</sup> Isso permite a exigência do cumprimento do direito a quem o detém, cabendo ao Poder Público seu atendimento sumário (Cf. OLIVEIRA, 1995: 106-108).

<sup>60</sup> ECA - Lei Federal no. 8069 de 13/07/1990.

O Art. 207 - "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" - tem relação direta com a qualidade escolar. Se observado, pode permitir a formação de professores com atributos intelectuais necessários e suficientes para propiciar um ensino construtor/reconstrutor crítico de conhecimento filosófico, científico, artístico e político. Mas permanecem as questões: qualidade (de ensino) para quem? Só para aqueles que conseguem freqüentar a universidade? E os que ficam fora dela? Ainda que se considere uma atenuante: o elitismo do ensino superior pode ser relativizado pela qualidade potencialmente melhor de atendimento aos alunos dos outros níveis de ensino.<sup>61</sup> A autonomia da gestão, nos moldes propostos, fica condicionada à destinação de recursos.

O Art. 210 - "Serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." - pressupõe a adoção de um patamar comum de conteúdos para o ensino fundamental que faz vislumbrar uma correspondência desejável, em termos de padrão de formação básica e, portanto, também de qualidade de ensino - pelo menos no que diz respeito ao conteúdo, neste ensino - em todo o território nacional. Entretanto, do

---

<sup>61</sup> Refiro-me à viabilidade de parte dos professores egressos de universidades públicas estatais exercerem a docência em escolas públicas dos outros níveis de ensino.

ponto de vista da gestão é lícito questionar: a quem caberia fixar tais conteúdos? Quais seriam os critérios utilizados?

O Art. 211 - "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Parágrafos: 1o. A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. 2o. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar." - como se vê, esboça as responsabilidades dos três níveis - federal, estaduais e municipais - quanto aos sistemas de ensino, apontando para um "regime de colaboração" que uma leitura mais otimista poderia entender como o reconhecimento da correspondência necessária entre as três esferas no tratamento dos vários sistemas de ensino. É isso que temos visto? Técnica e até politicamente falando, definir de forma transparente suas obrigações permite, em tese, que setores da sociedade civil cobrem do Estado sua responsabilidade com a educação, incluindo aí os aspectos relativos à formação, qualidade e gestão.

Outro aspecto fundamental é a garantia de verbas públicas para a Educação. Suscita questões o Art. 212 da Constituição - "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de

impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino". Não é certo que tal vinculação tenha algum dia sido cumprida, pois não se tem controle sobre os dados governamentais; além do mais, essa vinculação corre o risco de ser retirada, numa próxima revisão constitucional, se considerarmos as iniciativas recentes do governo brasileiro, por exemplo, ao implementar, em 1994, o Fundo Social de Emergência - FSE -, que reduziu na prática com a indexação de recursos para a Educação<sup>62</sup>.

Nossa história educacional tem mostrado um descompasso freqüente entre políticas propostas e dotação orçamentária correspondente; observe-se, por exemplo os "CAICs" - Centros de Atendimento Integral às Crianças - do Governo Collor. Se, indexados, os recursos para a educação são desconsiderados, o que acontecerá quando desvinculados? Essa parece não ser uma preocupação inconseqüente, sobretudo se pensarmos que não se conseguiu reservar os recursos públicos da Educação só para as escolas públicas, nesta Constituição.

O Art. 213 - "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (...)" é a "torneira" que consubstancia o destrato da

---

<sup>62</sup> O FSE é formado por 20% da receita de impostos da União, desvincula-se do estabelecido pela C.F./88 e tem sido gasto com a máquina administrativa. Estima-se sua receita em 1996 em R\$ 22 bilhões. (FOLHA DE SÃO PAULO, 21/10/95, c.1, p.5). Para se ter uma idéia, em 1994 o FSE reduziu 16,25% da Pesquisa Fundamental, 11,06% do Ensino Regular e 17,79% do Ensino de Graduação (CNTE Notícias, Ano VI, nº 31, jan./fev.

coisa pública, na medida em que permite que os recursos recolhidos por todos<sup>63</sup> possam ser utilizados em benefício de poucos que têm, entre outras, condições econômicas próprias para freqüentar as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Mais uma vez, nossa história pregressa permite verificar que esse é um dos mecanismos que favorece a construção de padrões diferenciados de formação de educadores/cidadãos e da qualidade do ensino - sem maiores considerações sobre a gestão dessas escolas.

O Art. 214 preconizou um plano nacional de educação, plurianual, com os objetivos de: erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover a formação humanística, científica e tecnológica do país. Em 1993 o MEC lançou o "Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003", mais amplo que o plurianual, recolocando o desafio de pensar alternativas para a degradação do setor e permitindo uma revisão ampla. Todavia tal plano sequer coloca como meta a universalização do ensino fundamental, em dez anos! - Fala apenas em "elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar." Não havendo sequer preocupação em universalizar o acesso à educação, será possível crer que permanência, formação, qualidade e gestão democrática de ensino serão metas reais? (MINTO ET AL., 1994: 61).

---

/mar./94, Brasília, p. 8). A intenção do governo é prorrogar o FSE até 1999.

<sup>63</sup> Grosso modo, os assalariados pagam impostos, enquanto que corrupção, isenções espúrias e sonegação, sobretudo dos mais aquinhoados, são fatos notórios dos quais o governo não tem controle, resultando em incentivo. A principal consequência

### **Sobre a formação de educadores**

*Grosso modo*, antigamente a formação de educadores parece ter-se caracterizado sobretudo pela crença em valores do senso comum segundo os quais, "para ser bom professor, basta dominar os conteúdos", sem que com isso se diga que a formação de então fosse a desejável. Entretanto, a partir dos anos 70 e início dos 80, passa a delinear-se uma preocupação cada vez maior com este assunto: "(...) o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (...)" (FREITAS, 1992: 7). É significativo que tal movimento desembocasse na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE -, em 1990, e em iniciativas como a da Universidade Estadual Paulista - UNESP - que promoveu, de 1990 a 1994, três congressos estaduais e prepara agora o de 1996 sobre a formação de educadores.<sup>64</sup>

Para Luiz Carlos de Freitas, a maior parte dos problemas relativos à formação de educadores é de ordem prática, seja nas agências de formação, seja nas agências contratantes. Ele argumenta que "não é preciso nenhum esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas: é questão de 'vontade

---

disto é a diminuição dos recursos que poderiam providenciar os equipamentos sociais para a maioria pobre da população.

<sup>64</sup> É oportuno conhecer as recomendações desses 3 congressos e a produção acumulada pela ANFOPE, pois elas constituem um bom acervo do que já se discutiu sobre o tema.

política'(...)". Retomaremos esta última afirmação mais adiante. Já Beatriz Fétizon acrescenta que, "(...) em educação não faltam tanto trabalhos práticos, como um referencial teórico que permita operá-los no sentido de uma orientação efetiva e coerente da realidade." (FÉTIZON, 1984: 84-85)<sup>65</sup>. Penso que as visões desses dois autores, apesar da aparência não são contraditórias, mas apenas mostram facetas distintas do mesmo objeto, sendo que Beatriz Fétizon alerta-nos acerca da inadequação teoria/prática que tem permeado a função docente. Assim, por enquanto ressalto a idéia, com a qual concordo, de que em termos teóricos já caminhou-se muito, sem uma contrapartida em termos práticos, pois "O que sabemos, hoje, sobre formação de professores, se fosse concretizado, produziria uma mudança substancial em nossas escolas." (FREITAS, 1992: 3).

Se nos preocupamos com as agências formadoras - em especial com as "escolas normais" e com as universidades - constatamos que estas encontram-se inoperantes, tendo em vista a maioria, seja pelas péssimas condições de infraestrutura física, de recursos materiais e humanos, seja pela ausência de projetos conseqüentes com os objetivos de formar cidadãos plenos - incluem-se aí, o acesso às agências formadoras e a devida permanência nelas, com sucesso; a participação democrática; a qualidade social do ensino oferecido e, portanto, da aprendizagem subjacente a ele.

---

<sup>65</sup> B. Fétizon faz o "contraponto" (da música mesmo) ou seja, creio que ambos fazem aqui um dueto; embora seja possível dizer que se refiram a patamares diferentes da questão, sem dúvida, eles se complementam mutuamente.

Se nos preocupamos com as agências contratantes - em especial, as secretarias de educação estaduais, municipais e o MEC - verificamos uma ausência quase total de políticas condizentes com a necessidade de formar para a cidadania; incluem-se aí desde as políticas que, freqüentemente, não valorizam o magistério, a inexistência de estatutos e planos de carreira, os salários aviltantes, até o descompasso entre as políticas mais amplas e as de educação, responsáveis pela inoperância dos diversos sistemas de ensino do país.

Este quadro se encaixa naquilo que poderíamos chamar de "constatação de mazelas educacionais" e parece estar já bem delineado. O problema então é o que fazer diante dele? Freitas faz uma síntese que incita a pensar soluções, ao considerar: "Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre as escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante), não reverteremos a atual situação." (FREITAS, 1992: 10). Além disso ele menciona a já reconhecida necessidade de *formação continuada* que está prevista em legislação (por exemplo, nas "Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica" do MEC e na Constituição do Estado de São Paulo, Art.257). Durante a formação continuada poder-se-ia discutir, entre outros, o tema da inadequação teoria/prática no fazer docente, como Beatriz Fétizon bem lembrou.

É também Freitas que, procurando considerar a produção recente da ANFOPE, enumera "alguns eixos ou diretrizes curriculares que deveriam orientar a formação do profissional da educação" e defende a necessidade da avaliação institucional do currículo como "(...) um caminho mais eficiente para garantir a qualidade da formação do educador: a avaliação interinstitucional a partir de Comissões formadas por profissionais da área, com o envolvimento das entidades científicas e sindicais." (FREITAS, 1992: 14). Observemos em seguida uma síntese breve desses eixos para permitir uma discussão, ainda que preliminar: 1. trabalho e pesquisa, 2. equilíbrio teoria e prática, 3. compromisso social e democratização da escola e 4. ação curricular coletiva e interdisciplinar.

O primeiro eixo diz respeito à maneira etapista como a universidade (a escola) estrutura seus cursos: teoria antes, prática depois, consubstanciando a dicotomia entre formação e trabalho. Propõe então adotar o trabalho como "principal articulador curricular", coadjuvado pela pesquisa. Freitas argumenta, corretamente, que "este eixo curricular - trabalho e pesquisa - altera substancialmente a formação até agora proporcionada ao profissional da educação. Muda os próprios métodos de ensino adotados, em sua grande maioria métodos verbalistas e livrescos." (FREITAS, 1992: 12).

O segundo eixo, o equilíbrio entre a teoria e a prática, refere-se à qualidade da formação teórica do profissional. Segundo Freitas privilegiar a formação teórica

(em geral fraca) em detrimento da prática, pode levar a resultados distorcidos, à medida que "(...) força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos.". Todavia, privilegiar a prática, pode "(...) implicar uma ainda maior desqualificação teórica do educador/professor." (FREITAS, 1992: 13).

O terceiro eixo - compromisso social e democratização da escola - refere-se à necessidade de vencer a tendência autoritária e clientelista que ainda tem caracterizado os sistemas escolares, as escolas e suas práticas. A saída entrevista é a da participação dos educadores na gestão da escola, na organização do trabalho pedagógico, de forma democrática, tendo a sociedade como referencial.

O quarto eixo - necessidade de ação curricular coletiva e interdisciplinar - é apontado como difícil de obter-se, sobretudo na atual estrutura da universidade, mas não só dela. Entendo que o pressuposto deste eixo é o de que a ação coletiva permite a vivência de práticas democráticas que ampliam o grau de comprometimento, facilitando a consecução de objetivos comuns, daí também a importância da gestão democrática. Quanto à adoção da interdisciplinaridade, trata-se de reconhecer que o conhecimento não pode mais ser encarado como o simples produto de um mosaico resultante do esforço de diferentes áreas.

Coerente com as idéias que expõe, Freitas sugere que a formação dos profissionais em educação se dê na *escola única*

de formação, ou seja, ele propõe que a Faculdade de Educação articule os conteúdos, os métodos e a formação mais ampla, em ação conjunta com os Institutos. Esta seria uma forma de superar a dicotomia - os Institutos tratam os conteúdos e as Faculdades tratam os métodos. Ele argumenta que localizar as licenciaturas nos Institutos empobreceria teoricamente os profissionais, pois seria inviável criar Faculdades de Educação vinculadas a eles, assim como fazer o inverso poderia inviabilizar a construção de conhecimento que ocorre no nível dos Institutos. "Dessa maneira, só é possível resolver esta questão por meio da parceria - **respeitadas as especificidades dos envolvidos.**" (FREITAS, 1992: 14-16).

E as escolas que formam profissionais para o primeiro grau? Freitas propõe que elas, "(...)quando e onde for possível, devem ser desativadas concentrando-se a formação do profissional da educação em nível superior, nas Faculdades de Educação." (FREITAS, 1992: 16).

Por sua vez, Beatriz Fétizon examina criteriosamente as necessidades para o desempenho do professor - das quatro últimas séries do 1º grau e do 2º grau - que emanam dos pontos de vista sociológico, filosófico e psico-pedagógico e levanta as exigências para a sua formação:

"1ª. Reflexão sobre o homem como núcleo do programa formativo e denominador comum de suas partes - donde decorre, naturalmente, a segunda exigência: 2ª. Predominância das humanidades na formação teórica do professor - do que decorrem, ainda, as terceira e quarta exigências: 3ª. Ênfase na cultura geral, inclusive pela presença de componentes artísticos no currículo; 4ª. Exame do fenômeno pedagógico sob todos os seus aspectos, garantido por todo o currículo; 5ª. Adequada formação nos conteúdos específicos a serem lecionados; 6ª. Ênfase na formação teórica, especialmente pela formação no método científico, na discussão e no diálogo; 7ª. Formação didático-pedagógica para a manipulação dos conteúdos; 8ª. Conteúdos e forma de tratamento permitindo a internalização de

atitudes; 9<sup>a</sup>. Abertura da Faculdade de Educação para o ambiente maior: sistema escolar, centros de educação, estudos e pesquisas etc."

A partir destas exigências, Beatriz Fétizon sugere que o currículo de formação de professores deveria "(...) situar-se no todo do conhecimento humano e dele emergir." Ela argumenta que isto não significa pulverizar o currículo de modo a esgotar todas as áreas do saber humano, mas garantir sua presença via conteúdos selecionados e interrelacionados. (FÉTIZON, 1984: 83-123).<sup>66</sup>

Como arremate, utilizo a síntese oportuna feita por Iria Brzezinski de como seria a formação dos profissionais da escola: "(...) a preparação de profissionais da escola consubstancia-se fundamentalmente na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas, metodologias) e na competência política (relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com as associações de classe e outras)." Concordo que tal tridimensionalidade na formação poderia "garantir" a qualidade dos cursos oferecidos. (BRZEZINSKI, 1994: 24-25).

---

<sup>66</sup> É imperativo conhecer a contribuição de Beatriz Fétizon, que este trabalho inviabiliza explorar melhor. Temo que o uso que eu faço de seu texto possa insinuar alguma idéia de "receituário", se positivo, me desculpo por antecipação.

### Sobre a qualidade do ensino

Para pensar a democratização do ensino consideremos, pelo menos, três dimensões: acesso, permanência e qualidade. O acesso poderia ser melhor equacionado a partir do cumprimento da Constituição Brasileira, Art. 208, inciso VII, parágrafo 3º (recenseamento dos educandos no ensino fundamental pelo Poder Público), na medida em que há os que advogam que o acesso não é mais um problema nacional<sup>67</sup> e há os que reclamam a existência de dados mais concretos, com publicação sistemática e transparente (entre os quais, eu me incluo). A permanência<sup>68</sup>, além de relacionar-se com o acesso - claro, só pode permanecer quem conseguiu entrar -, por condições intrínsecas, está vinculada à qualidade do ensino. Mas de qual qualidade estamos falando?

É preciso pensar a qualidade do ensino do ponto de vista dos alunos trabalhadores, ou pré-trabalhadores, pelo simples fato de que eles constituem a maioria da população, o referencial maior. Bruno Pucci e Valdemar Sguissardi falam em "Qualidade da Escola do Povo" e sugerem que - considerados o potencial que representa, de um lado a credibilidade e a esperança do povo trabalhador na escola; de outro, o avanço da conscientização e da capacidade de

---

<sup>67</sup> Sobretudo Cláudio M. Castro e Sérgio C. Ribeiro.

<sup>68</sup> Há muito sabe-se que a permanência está relacionada tanto a fatores *internos* como *externos* à escola, mas creio não ser o caso de esmiuçá-los aqui, só enfatizo que o Poder Público sabe disto e é responsável pelas condições para que todos tenham acesso à escola e nela permaneçam o tempo necessário.

organização e mobilização dos professores da rede pública -, aprofunde-se o debate e a análise das questões que afetam a escola pública, adaptando e organizando seu funcionamento para responder às necessidades possíveis à luz de diagnóstico realizado e conhecido. Entendem tal iniciativa como "(...) um primeiro passo de uma longa e promissora caminhada." (PUCCI e SGUISSARDI, 1989: 9-22).

No Brasil disseminou-se o mau hábito de relacionar diretamente *escola pública* e *perda de qualidade*. Tal associação tem sido freqüente, sobretudo entre os pais e os professores mais antigos, mas não só. O pressuposto falaz que embasa tal idéia é o de que a escola pública de anos atrás foi de boa qualidade, hoje perdida; além disso, ele carrega subjacente uma outra idéia perversa, a de que a escola de antes é um modelo a recuperar.<sup>69</sup> Será que os adeptos dessas idéias desconhecem que a escola de então era "boa" porque adequada à pequena elite que a freqüentava? Vejamos. Referindo-se à educação escolar do começo do século, Anísio Teixeira argumenta que ela "(...) se caracterizava, perfeitamente, como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato de a educação não atingir senão os filhos de pais de boa situação econômica na sociedade." (TEIXEIRA, 1964: 398). Como se vê, esta situação toda sugere - com grande probabilidade - a configuração de um discurso ideológico que, ao engendrar sua lógica de

---

<sup>69</sup> Beatriz Fétizon interpretou de forma muito plausível essa controvérsia. Ela sugeriu que a antiga *escola estatal* era melhor do que a *particular* de então e do que a *pública* de hoje (fala durante o meu exame de qualificação, na FEUSP, no dia 18/10/95). Concordo plenamente com a sua análise.

identificação, unifica "(...) pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, com a imagem da classe dominante." (CHAUI, 1993: 3).

José Mário Pires Azanha pondera que prevaleceu um maroto raciocínio pseudotécnico segundo o qual, "*confundiuse* democratização do ensino com a simples expansão numérica de vagas e isso provocou a *deterioração* do padrão do ensino oferecido." Ele argumenta que, afinal, "O que se chama de má qualidade do ensino não é fenômeno tão recente quanto o da expansão das vagas." Se nos apraz pensar que é incontestemente a boa qualidade do velho ensino, basta que nos questionemos: "Em que períodos passados a escola pública brasileira foi de boa qualidade?" Se insistirmos em dá-la como tal, será lícito perguntar: *quantas* eram essas "boas" escolas? A conclusão desse auto-inquérito só poderá ser a de que "(...) antigamente havia má escolas para poucos." Nesta linha de raciocínio, houve uma socialização da má escola, alternativa esta que pode ter sido danosa para o privilegiado "patriciado" brasileiro mas, sem dúvida, uma melhoria para a maioria desatendida de outrora; ou seja, é inaceitável o mote fascista "poucas escolas, mas boas." A conclusão irretocável do autor é a de que "Nada pode ser pior do que acrescentar, ao drama da parte mais sofrida da população, a ausência de vagas na escola pública. É preciso melhorar a qualidade do ensino público, mas sob nenhum pretexto podemos sonegá-lo à maioria." (AZANHA, 1987: 121-123).

Esta discussão revela ainda um outro ângulo, o do saudosismo exacerbado. Embora seja importante considerar o passado, ele não pode camuflar o presente com suas dificuldades, desafios e respostas necessárias. Ademais, sabemos que o controle da visão sobre o passado pode manter a hegemonia do presente e potencializar a do futuro. Elza Nadai lembra que, o discurso sobre essa suposta boa qualidade serviu de freio à expansão do ensino, na medida em que tal expansão foi responsabilizada pela deterioração da pretensa qualidade existente em outras épocas. Ora, sabe-se do caráter elitista da escola de antanho e sabia-se, desde lá, que o ingresso de outros setores sociais exigiria mudanças na estrutura escolar, o que nunca se fez. Para Nadai, se não superarmos esta lógica de limitar a expansão e referenciar o "padrão de qualidade" na continuidade escolar, será impossível enxergarmos novas alternativas (NADAI, 1994:5-8).

A qualidade dos cursos de formação requer ponderar suas três dimensões: a dos *conteúdos*, a das *habilidades didáticas* e a das *relações situacionais*. A abordagem dessas dimensões, por sua vez, implica considerar três requisitos: a competência, a criatividade e a criticidade. A competência torna possível superar a improvisação, o amadorismo e a mediocridade, através da vivência do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico e da disciplina metodológica. A criatividade permite vencer o espontaneismo, a aprendizagem mecânica, o fazer desprovido de racionalidade subjacente. A criticidade torna viável a superação das

constatações sem o fundamento de suas causas, da alienação descomprometida e da aceitação ideológica ingênua. (SEVERINO, 1991: 33-35 e BRZEZINSKI, 1994: 25).

Na etapa contemporânea do capitalismo - monopolista ou oligopolista -

"(...) o Estado surge como uma espécie de empresa maior para reger as lutas de classes, horizontal e vertical." Ao mesmo tempo, o saber, o conhecimento substitui a propriedade e a educação precisa ser acenada como direito de todos, assim o controle sobre ela torna-se ainda mais fundamental (COVRE, 1993: 44-46).

Toda estrutura passa a ter como referencial a empresa (se o próprio Estado é uma grande empresa!) e não é estranho então que, neste contexto, se comece a falar em controle de qualidade total nas escolas: "Um dos desafios atuais é a utilização da gerência da qualidade no ensino, como está sendo usada nas indústrias." (RAMOS, 1994: 5). A polêmica é instigante pois, segundo tal perspectiva, *o que é bom para a empresa, é bom para a escola!*

Embora possamos considerar que parte da sociedade civil - as entidades científicas, culturais, sindicais, estudantis e outras, através de suas articulações, fóruns e instâncias representativas - tem uma proposta de educação relativamente bem esboçada em dois dos projetos de LDB (o PL 101/93 e o substitutivo do Senador Cid Sabóia, entendidos enquanto intentos possíveis), o poder dos setores que dominam o Estado, aliados à mídia, tentam fazer prevalecer o projeto que lhes interessa com o apoio da maioria ignorante, presa fácil de retóricas de brilho falso. Observemos:

"Esta proposta (um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total) traz, em seu bojo, uma estratégia inovadora de **transformação de baixo para cima, de cada escola**, de cada instituição de ensino, **para a melhoria global do sistema educativo nacional.**" (RAMOS, 1994:7).

Impulsionado por igual retórica, o projeto de LDB Darcy Ribeiro/governo, lapidado de modo a ostentar brilho semelhante ao observado na citação anterior, é desencalhado no Senado para oferecer à sociedade a sua nova "Constituição da Educação".

Assim, é preciso fazer uma análise mais cuidadosa da ideologia neoliberal para desvelar alguns de seus propósitos inconfessados. Evidenciamos um caráter místico e doutrinário quando se afirma que, através da qualidade total, venceremos a crise (econômica, de instabilidade, de desemprego), rumo ao paraíso (inserção na elite mundial), via competição e solidariedade. A competição é justificada pelos "custos menores, além da qualidade de produto esperada"; a solidariedade é necessária na "parceria para a boa guerra". A participação do trabalhador (agora reconhecida!) se define como "gerenciamento participativo": o gerente conduz o processo e os trabalhadores dele participam com "consciência e responsabilidade.". Ora, já vimos este filme! Tratam-se de avaliação e controle de matiz taylorista<sup>70</sup>, explicitados com novos jargões: "ideal comum", "visão estratégica", "acordo geral", "missão da empresa" que redundam na padronização: "o jeito certo de fazer as coisas". (MACHADO, 1994: 9-13).

---

<sup>70</sup> "Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, separação de concepção e execução e utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução." (MORAES NETO, 1991: 32-33).

No contraponto de toda essa história de qualidade total em educação, observemos...

Qualidade é um conceito *significante*, ou seja, admite vários significados. É "(...) historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais.". Não é neutro mas fruto de opções políticas e ideológicas. Maria Laura Franco lembra o que se expôs acima ao discutir critérios para indicadores de qualidade (sobretudo para o ensino de 2º grau), citando dois estudos que tratam de atributos considerados relevantes para os profissionais futuros: "raciocínio lógico; habilidade para aprender novas qualificações; conhecimento técnico geral; responsabilidade com o processo de produção; iniciativa para resolução de problemas.". Considera que é a partir desses contornos que se definem os indicadores da louvada qualidade de ensino e alerta que eles já eram os preconizados para a elite dirigente, agora colocados para os trabalhadores, o que pressupõe o consenso, a "(...) ausência de conflitos entre patrões e empregados." (FRANCO, 1994: 20-27).

Maria Laura Franco propõe então duas reflexões. Se não há dúvida de que é necessário melhorar o sistema educacional e a formação profissional da maioria da população, também não se ignora que tais melhorias exigirão a ética como um novo princípio regulador agora. "Mas, que práticas sociais

podem sustentar princípios éticos em um país como o Brasil?"<sup>71</sup> A segunda questão:

"(...) até que ponto as tão decantadas modificações decorrentes da introdução de novas tecnologias e da 'modernização' estariam, igualmente, apontando para modificações mais substanciais nas relações de trabalho e nas demandas por habilidades educacionais mais sofisticadas?" (FRANCO, 1994: 26-27).

Como se vê, tais contendas exigem soluções. A curto e médio prazos.

Talvez a forma conveniente de oposição a essa *qualidade total* seja forjar o que poderíamos chamar de *qualidade social*. Mas o que seria essa qualidade social em educação? A parcela da sociedade civil que representa os subalternos parece ter pelo menos um esboço, como se verá mais adiante, no decorrer da análise dos projetos de LDB.

---

<sup>71</sup> Concordo com a observação de Beatriz Fétizon de que seria melhor questionar: "Que princípios éticos podem sustentar práticas sociais num país como o Brasil?". Pressupõe-se que os princípios evocam as práticas e não o contrário, embora se possa argumentar que ambos se retroalimentam (fala no exame de qualificação, FEUSP, 18/10/95).

### Sobre a gestão democrática

Há muito tempo, e sobretudo no período após a ditadura mais recente, vigoram no país políticas centralizadoras, autoritárias e casuísticas. As políticas educacionais, seja do ponto de vista da gestão dos sistemas de educação ou da gestão das unidades escolares, foram permeadas por esse caráter autocrático. A chamada *transição democrática* tem seu arremate na Assembléia Nacional Constituinte onde se elabora uma nova Carta Magna (1988) que contém o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, inciso VI), mas a educação brasileira - e não só ela - se não piorou, continua na mesma, um exemplo concreto disso é a "colcha de retalhos" que a rege: a Lei 4024/61 (em parte), a 5540/68, a 5692/71 e a 7044/82, além dos acessórios. É isso, entre outras coisas, que justifica a indignação diante do paradoxo:

"Para os eleitores, as prioridades são saúde e educação; os candidatos quase que invariavelmente prometem em suas campanhas que vão dar toda a atenção a esses temas; como é possível, então, a constatação empírica de que saúde e educação só pioram?" (FOLHA DE SÃO PAULO, 25/7/95, cad.1, p.2).

Tem sido hegemônica na sociedade atual uma concepção mítica de que é o consenso que determina as relações sociais e não as tensões e conflitos, na medida em que as diferenças são inaceitáveis.<sup>72</sup> Assim, quando não raro as contradições afloram, evidenciam-se indignações que são ao mesmo tempo falsas e verdadeiras - a do parágrafo anterior é um exemplo.

---

<sup>72</sup> Nessa perspectiva liberal-funcionalista, a sociedade e as organizações são totalidades a serem mantidas em ordem e equilíbrio.

A maioria subalterna nem sempre é capaz de perceber as causas de tensões e conflitos, já que elas são camufladas, artifício que mimetiza indignações falsas e verdadeiras, evitando que as últimas transcendam o caráter de meras indignações. O ideário do consenso e tudo aquilo que lhe subjaz ficam assim não só preservados como são realimentados. Na área educacional vigora a tradição de um suposto "consenso" de que a gestão dos sistemas de ensino e das escolas é prerrogativa, direta ou indireta, daqueles que detém a hegemonia do Estado, a eles cabendo a definição dos critérios de escolha de prepostos para as funções de gestão que, em geral, privilegiam o saber que advém da competência técnica, com doses variadas de burocracia.

É no mínimo curioso observar que, mesmo trabalhando com temas educacionais diversos, aqui e alhures, desde antanho, muitos autores, de diferentes matizes, já reconheceram que "A educação, por sua própria natureza, não se pode impor (...)", ou seja, a participação dos interessados é essencial para o sucesso dos empreendimentos educacionais. Observe-se, por exemplo, essa consideração:

"(...) todos os esforços intelectuais, financeiros ou administrativos serão inúteis se os interessados - professores, estudantes, pais - e a sociedade, como um todo, não estiverem profundamente de acordo sobre os objetivos e as prioridades do plano, e se não estiverem dispostos a apoiá-lo." (Conferência Internacional sobre o Planejamento da Educação, 1968: XXIX).

Entretanto, o que se verifica é a concretização do contrário daquilo que se propõe, prevalecendo as centralizações.

Romualdo Oliveira e Afrânio Catani, após citarem a verticalidade da gestão administrativa dos sistemas de ensino, consideram que a definição de propostas para tal gestão deixou a desejar, nas constituições estaduais, à medida que foram insuficientes para "(...) incorporar a 'comunidade escolar' aos processos de tomadas de decisão (...) ", entendendo tal comunidade como o conjunto de pessoas diretamente envolvidas no processo educativo. A indefinição de proposições para a gestão desses sistemas tem como uma de suas causas a falta de clareza dos pesquisadores e dos movimentos populares e sindicais da área educacional, acerca do significado do que seja administrar democraticamente um sistema de ensino. Isso tem reflexo em várias constituições estaduais (RS, MS, GO, RO, PI, PB, PE, SE e MG) que, *grosso modo*, repetem a formulação geral da CF/88. Todavia, durante as discussões do projeto de LDB, a proposta de um Fórum Nacional de Educação, deliberativo e fiscalizador de políticas educacionais, gerou uma polêmica<sup>73</sup> reveladora de que não só a ausência de alternativas claras para a gestão dos sistemas impede o seu avanço nas leis, mas também o próprio caráter democrático dessas eventuais propostas (OLIVEIRA e CATANI, 1993: 47-65).

Quanto à gestão das escolas, Romualdo Oliveira e Afrânio Catani observam que as constituições estaduais se preocuparam em prever a criação de Conselhos de Escola e, às

---

<sup>73</sup> Tal Fórum, organismo da sociedade civil, ativou a polêmica pois, além da posição contrária a qualquer democratização, havia os contrários à institucionalização deste Fórum, que deveria ser mantido autônomo.

vezes, até mesmo com a sua composição; com a eleição de dirigentes ou outras formas de prover tais cargos ou funções; e com alternativas para facilitar a participação da comunidade escolar. Advertem todavia que, apesar de legalmente prevista, a democracia da gestão das unidades escolares implica a criação de condições de organização interna para poder-se construir coletivamente seu projeto pedagógico. De fato, legalmente falando, pode-se dizer que alguns canais e mecanismos democráticos de tomada de decisões estão disponíveis mas, como os próprios autores argumentam, "(...) os obstáculos formais à participação da comunidade têm surgido muito mais no âmbito do Poder Executivo e da própria estrutura do sistema de ensino do que no âmbito do Poder Legislativo." (OLIVEIRA e CATANI, 1993: 67-80).

A gestão democrática invoca a questão da *autonomia* administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas e das unidades escolares. Embora seja comum estabelecer-se o binômio gestão democrática/autonomia, é preciso explicitar que esse pressuposto não deve implicar o não atendimento dos interesses definidos nos contratos que as leis educacionais representam. Nesse sentido, o conteúdo sobre Educação da CF/88 (Cap.III, Seção I, Artigos 205 a 214 e Artigos 60 a 62 das Disposições Transitórias) é o referencial maior, seguido dos conteúdos das Constituições Estaduais e demais textos legais que lhes correspondem em sintonia. O respeito ético a esse acervo impõe tanto a relatividade dessa autonomia, como o cuidado de não confundí-la com soberania dos sistemas e

unidades de ensino; Silke Weber pondera que isso poderia favorecer interesses particulares em detrimento da autonomia escolar, o que no final" (...) reforçaria a privatização do espaço público.". A efetivação das perspectivas assim apontadas "(...) requer unidade de ação a se explicitar na construção contínua de competências, controle e avaliação dos resultados, vínculo permanente com a sociedade." (WEBER, 1992: 247-255).

Finalmente, gestão democrática tem tudo a ver com *participação*, no sentido amplo, isto é, definir, elaborar, acompanhar e avaliar. O esforço que, nos anos 80, levou à conquista da eleição direta dos governos estaduais - ela própria, um aumento de participação política - trouxe consigo uma nova aragem que fez também engendrar a participação no discurso oficial; de lá para cá ela aí tornou-se freqüente e, ainda que se duvide da intenção de implementá-la, o fato de figurar de forma ampla nas agendas de governos faz com que ela transcenda a mera reivindicação para adquirir então um caráter programático<sup>74</sup> que, em tese, permite uma cobrança mais incisiva dos setores da sociedade civil organizada que representam a maioria alijada dos direitos sociais e de boa parte dos bens e serviços. É conveniente concordar com Guiomar Namó de Mello (de outrora) quando ela afirmava que a autonomia regional

"(...) há que ser saudavelmente respaldada num processo efetivo de **participação política** dos dirigentes da Educação, dos professores e da população no estabelecimento das diretrizes **nacionais** de Educação.", pois não é incoerente ter uma

---

<sup>74</sup> Por exemplo, a participação foi uma das diretrizes do governo Montoro no Estado de São Paulo, nos anos 80.

política nacional de Educação, "(...) coordenada pelo governo central, desde que tal política decorra da participação e da prática coletiva." (MELLO, 1985: 29).

E mudanças são possíveis...

A conscientização acerca da importância da educação e da necessidade de participar se retroalimentam. Uma e outra ampliam as situações que invocam graus crescentes de auto-estima, assim como o compromisso individual e coletivo.

## Capítulo I

O presente capítulo trata sobretudo das situações de contexto. Faço aqui uma leitura do contexto político, econômico e social mais amplo para, em seguida, traçar um panorama da educação brasileira nos anos 90. A breve crônica sobre a elaboração e a tramitação da LDB e a apresentação do Plano Decenal de Educação para Todos, do governo Itamar Franco, são aqui citados como exercício de construção do cenário histórico onde esse estudo se realiza.

### **Panorama do contexto mais amplo.**<sup>75</sup>

Neste final de século vislumbra-se uma tendência nítida e progressiva, e também brasileira, de alijar a maioria da população subalterna dos direitos sociais: saúde, educação, moradia, trabalho, lazer, através da distribuição e controle de bens e serviços. A globalização da economia e o celebrado avanço tecnológico, ao invés de propiciarem uma melhoria significativa da qualidade de vida das populações, ampliaram as adversidades, algumas com conseqüências muito perversas,

---

<sup>75</sup> Algumas considerações já foram feitas no tópico *Sobre o Liberalismo/Neoliberalismo* e retomarei este assunto mais adiante, ao mencionar o contexto da articulação dos nove países que deságua no Plano Decenal.

entre elas, a ociosidade compulsória, o desemprego, ou sua vertente pouco atenuada, o subemprego.<sup>76</sup>

Há quem considere que vige uma "nova ordem imperial" dos países industrializados (G7 - Grupo dos Sete<sup>77</sup>) sobre os demais, através de corporações supranacionais, coadjuvadas e monitoradas por organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial etc. - que, segundo Noam Chomsky, permitiu "(...) dobrar a brecha entre os países ricos e pobres desde 1960." Ao contrário do que se apregoa, os "empréstimos" do Norte rico para o Sul pobre, tem havido um aumento constante do fluxo de recursos do hemisfério sul para o norte. "A 'nova ordem imperial' usa seletivamente o liberalismo e gere um mundo de mais pobres e mais lucros.", imune à influência popular (CHOMSKY, 1993: 18). Verificamos uma concepção equivalente a esta em Alain Touraine, quando diz "É bom lembrar: o que chamamos hoje de globalização era chamado, há cerca de um século atrás, de imperialismo." (TOURAINÉ, 18/02/96, cad. 5, p. 7).

Michael Apple, após argumentar que há inclusive um desequilíbrio entre a distribuição e o controle de bens dentro dessas próprias nações mais industrializadas, sugere

---

<sup>76</sup> Segundo F. Fernandes "O Estado é reduzido a instrumento da globalização econômica, do congelamento da sociedade de classes e da expulsão dos pobres para periferias internas, com a decapitação da pequena burguesia e suas ambições." (FERNANDES, 20/02/95: cad.1, p.2). Para W.L. Maar "(...) ainda é melhor falar de capitalismo mundializado." (MAAR, 07/08/95: cad.1, p.3).

que uma causa se deve ao fato de que "O poder econômico e cultural está se centralizando cada vez mais em grandes corporações, que são menos sensíveis às necessidades sociais que aos lucros." Ele vai mais além quando declara estar convencido de que tais "(...) condições advêm 'naturalmente' de uma ordem social." estabelecida e diz endossar outros autores ao afirmar que as questões educacionais "(...) são *em sua origem* éticas, econômicas e políticas (...)" . Propõe então que, para comprovar isso, é importante "(...) aprender a analisar a hegemonia." (APPLE, 1982: 24 e 25).

Vejamos agora como tal situação se concretiza no Brasil. O forte revés político engendrado sobretudo pela última ditadura militar - mas que vinha de antes<sup>78</sup> e é continuado em seguida -, impôs a incorporação do país à economia oligopolista mundial e exigiu a ênfase na formação de estudantes em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, difundindo a ambição do "profissional para a vida privada".<sup>79</sup>

A formação de profissionais nesse contexto impõe que consideremos as exigências do momento e as perspectivas de médio e longo prazos, tarefas para o conjunto da sociedade. Entretanto, por vários motivos, uma legião ignora que o seu destino e o do seu meio pode e deve ser definido com a participação de todos, ou seja, para estes tudo se passa

---

<sup>77</sup> O clube dos 7 países mais ricos do mundo - Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, e Japão -, reúne-se periodicamente por interesses comuns.

<sup>78</sup> Já se observa este fenômeno, por exemplo, nos anos "JK".

<sup>79</sup> Veja-se, p. ex., a Lei 5692/71. Beatriz Fétizon lembra ainda que tal ênfase já estava decidida desde o projeto da

como "naturalmente" determinado. Há aqueles que acreditam que a definição de caminhos é prerrogativa de divindades. Há os que deliberadamente não participam das decisões e acabam por outorgar a uma parca elite a decisão e o controle dos rumos sociais - para estes, viver é simples adaptação às convenções existentes. Mas há também os que questionam os modelos vigentes, concebendo o desenvolvimento como processo contínuo de modificações/ajustes em função de ideários, por exemplo, o de construir uma sociedade cada vez mais justa e igualitária. Estes são imprescindíveis e são hoje chamados, pejorativamente, de "dinossauros".<sup>80</sup>

O ideário liberal/neoliberal que impregna a sociedade tenta infundir suas idéias de "livre mercado", "competência técnica" e outras, disfarçando o privilégio dos setores dominantes. É por este motivo que, hoje, antes de pensar o mercado, é preciso que saibamos: qual mercado? Este, ou outro que queremos construir? Seja como for, exigir-se-á um domínio cada vez maior do conhecimento já sistematizado, que é patrimônio da humanidade. O acesso a tal conhecimento, cada vez mais especializado e fragmentado em várias áreas, numa sociedade letrada como a vigente, requer níveis de escolaridade sempre maiores e não é por acaso que nem todos têm acesso à escola e/ou nela permanecem. A escolarização aumenta, em tese, as oportunidades de sucesso profissional,

---

Lei 5540, em 1968 (durante meu exame de qualificação, FEUSP, 18/10/95).

<sup>80</sup> Veja-se, por exemplo, o artigo "Dinossauros" de Delfim Netto (Folha de São Paulo, 27/10/93, cad.1, p.2). Há nítida intenção de pôr a pecha de *antigos* nos que lutam por uma sociedade mais igualitária e humana, forma de os liberais autodenominarem-se *modernos*. Absurdo: até cronologicamente a doutrina liberal (séculos XVIII e XIX) é mais antiga que a socialista (séculos XIX e XX). Quais os motivos reais?

todavia, é preciso não se entusiasmar muito com tal perspectiva porque ela não oferecerá, senão a uma minoria, o acesso a todos os bens de consumo existentes, dado o caráter discriminatório, individualista e preconceituoso da nossa sociedade. Poucos usufruem muito em prejuízo de muitos que usufruem pouco ou nada: a lógica tem sido esta. (MINTO, 1995: 17-26).

A Ciência e a Tecnologia caminham com uma velocidade tal que mesmo as escolas melhor preparadas não conseguem acompanhar. Ocorre que tanto o desenvolvimento científico como o tecnológico se inserem no modelo que estrutura a sociedade e também sobre eles não existe um controle social que deveria existir. Além disso, vários motivos impedem a chegada desse desenvolvimento às escolas. As universidades públicas - as únicas que desenvolvem pesquisa básica - estão sujeitas aos organismos de fomento e nem sempre têm condições (teriam interesse?) de envolver seus alunos nestas atividades. As escolas de primeiro e segundo graus, *grosso modo*, não têm se prestado a esse objetivo. Com raras exceções, os professores das instituições públicas<sup>81</sup> são quase exclusivamente "dadores de aulas", horistas, sem tempo sequer para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico de suas próprias áreas de interesse. Enfim, as condições estruturais dos sistemas educacionais impedem que se construa conhecimento nas escolas. Quando muito permitem que elas transfiram o conhecimento já sistematizado, o que também é questionável.

---

<sup>81</sup> Isso sem falar nos professores das instituições privadas.

O desmantelamento da rede educacional brasileira, em todos os níveis e graus, tem comprometido há décadas o futuro das próximas gerações. Entretanto, sabe-se que a educação é progressivamente essencial, para obter emprego e para auferir renda, nas sociedades modernas. Alguns setores organizados da sociedade civil, conscientes disso, vêm cobrando a atenção do Estado para impedir a continuidade do comprometimento que se vislumbra. Sabe-se que educação de qualidade constitui um processo complexo, demorado e caro. Implica a providência material de instalações e de condições que garantam o acesso e a permanência dos indivíduos na rede escolar; a formação adequada de professores, com exercício profissional decente, salários dignos e oportunidades de atualização. Os governantes permanecem insensíveis.<sup>82</sup>

Classificado pelo Banco Mundial como um país de "economia de renda média", devido ao seu produto nacional bruto (PNB) *per capita* e como um "país em desenvolvimento" pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Brasil não é aquela terra igualitária, fraterna e "abençoada por Deus" como muitos desejam. Desenvolvimento pressupõe infra-estrutura adequada e prestação de serviços de qualidade para o bem-estar humano, mas o que vemos?

O país ostenta indicadores que refletem uma condição de desigualdade perversa. Enquanto a maioria da população está

---

<sup>82</sup> Não me iludo quanto à intenção do governo em reverter tal quadro, mas boa parte das condições para isto aconteça já está prevista em lei, o que não tem sido suficiente.

submetida à indignação e à miséria, uma pequena minoria detem a renda, o poder, os serviços; enfim, esgota os recursos disponíveis. A título de exemplo, observemos os dados concretos sobre o Brasil ao lado de países com PNB *per capita*: semelhante, muito maior e muito menor (tabela 1).

**Tabela 1: Indicadores Básicos**

País	PNB per capita (US \$) - 1992	TMM5* 1993	distribuição % de renda (final dos anos 80)		
			A= 20% + pobres	B= 20% + ricos	B/A
<b>Brasil</b>	2770	63	2.1	67.5	32
<b>Chile</b>	2730	17	3.7	62.9	17
<b>Malásia</b>	2790	17	4.6	53.7	12
<b>E.U.A.</b>	23240	10	4.7	41.9	9
<b>Alemanha</b>	23030	7	7.0	40.3	6
<b>Ruanda</b>	250	141	9.7	38.9	4
<b>Bangladesh</b>	220	122	9.5	38.6	4

Fonte: UNICEF, Situação Mundial da Infância - 1995 e Banco Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial - 1994.

O indicador TMM5 expressa um processo que envolve a saúde (física, mental, cognitiva) e seus determinantes: nutrição, imunização, acesso à água potável, ao saneamento básico, à educação etc.. Observe-se que os países de renda alta possuem TMM5 baixas e vice-versa. Em todos os países com renda da mesma ordem de grandeza que a nossa (não só nos da tabela), as TMM5 são bem melhores. O Brasil não cuida da velhice, nem de sua população economicamente ativa - o

---

\* TMM5 - Taxa de mortalidade de menores de 5 anos: número de óbitos de crianças menores de cinco anos de idade por 1000 nascidas vivas. Mais especificamente, esta taxa representa a probabilidade de morte entre o nascimento e exatamente os cinco anos de idade.

salário mínimo equivale a 100 dólares (fev./96) - e sendo o único país, com tal PNB *per capita*, a ostentar uma TMM5 tão vergonhosa mostra que não cuida também de sua infância!

Entre os 132 países dos quais o Banco Mundial publica dados, o Brasil é o **campeão** em má distribuição de renda - os 20% mais ricos são 32 vezes mais ricos do que os 20% mais pobres. Este dado é importante porque evidencia que tal concentração se deve à subalternidade que as elites impõem, via governo, à maioria da população. É seqüela de concepções e ações anti-socializantes, eminentemente políticas.

Por que Ruanda e Bangladesh, por exemplo, apresentam índices de concentração de renda iguais ou menores que os dos países desenvolvidos e TMM5 tão altas? Uma explicação plausível é a de que muitos países semelhantes a nós, talvez involuntariamente, "socializaram a miséria"<sup>83</sup>. O que nos diferencia é apenas um certo "grau de perversidade", que no Brasil é exacerbado.

---

<sup>83</sup> Alguns países equilibram os seus males, diferentemente do Brasil que privatiza os lucros e socializa os prejuízos.

### O panorama educacional brasileiro<sup>84</sup>

Vejam os dados educacionais. O primeiro deles refere-se a um problema crônico: o analfabetismo. Embora o direito de todos à Educação esteja presente desde a Constituição de 1934, "Representando um avanço em relação às constituições anteriores (...)" pois "(...) desenha os contornos de um sistema educacional mais organizado com base nas diretrizes traçadas pela União, busca a democratização do ensino e cria os meios para implantar estas medidas." (SUANO In FISCHMANN, 1987: 176), as leis aqui parecem representar pouco, senão, falaríamos ainda agora em analfabetismo? (ver tabela 2). Acontece que "Ele é produzido socialmente, historicamente. É uma fonte de exclusão social. Como tal, é um problema eminentemente político." (FERRARI, 1991: 66).

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais (em %). Brasil, 1981-90

1981	1982	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
22.3	21.5	20.8	20.2	19.5	19.3	18.5	18.2	17.8

Fonte: IBGE, PNAD in MEC, Secretaria de Administração Geral, Evolução do Analfabetismo no Brasil- 1900-90, 9/6/92.

Na década de 80 diminuiu o percentual de analfabetos, com dez anos ou mais, porém é questionável o critério que define tal condição - "ler e escrever um bilhete simples" -

<sup>84</sup> Os dados citados foram os mais atuais que conseguimos.

que Alceu FERRARI (1991: 66) propõe que seja complementado por "4 anos de estudo". Por outro lado, a maioria dos analfabetos situa-se em faixas etárias mais velhas, portanto é preciso reconhecer que vigora um descaso com a velhice que só se "justifica" pelo afã de privilegiar "os que produzem", sem perguntar: para que? para quem? Uma leitura mais atenta sobre o atendimento escolar do Plano Decenal, por exemplo, mostra ênfase clara nas pessoas em idade escolar e, subliminarmente, nas faixas até 30 anos.

Quanto à evolução da taxa de alfabetização de adultos entre 1970-90, verifica-se (tabela 3) que o percentual de mulheres alfabetizadas aumentou, o que é positivo, até em termos sociais, visto que a mulher melhor educada - e é sobretudo ainda dela a tarefa de cuidar da prole - amplia seu potencial educativo: "A mulher mais instruída, mais informada acerca do valor do cuidado com a saúde e com a higiene pessoal, tende a ser menos afetada pela inexistência de programas comunitários de saúde e, quando existem, a usá-los com maior freqüência." (BANCO MUNDIAL, 1991).

Tabela 3 - Taxa de Alfabetização de Adultos, por gênero (em %). Brasil - 1970-90

<b>Ano</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
<b>1970</b>	69	63	-
<b>1990</b>	82	81	81-82

Fonte: Situação Mundial da Infância 1992 e 95, UNICEF.

Vejamos agora a dívida educacional (tabela 4). Além de boa parte da população ser analfabeta, como vimos, a maioria

é subescolarizada. Sendo a escolarização um valor universal, é lícito supor que só não vão à escola aqueles que, por algum motivo - que não a falta de interesse -, não conseguem ter acesso a ela ou nela permanecer, embora a má qualidade da escola pública atual seja um outro motivo que, por certo, contribui para aumentar a dívida educacional com os setores subalternos.

Tabela 4 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais, por anos de estudo (em %). Brasil, 1981-90

	81	83	84	85	86	87	88	89	90
<b>s/ instrução e menos de 1 ano</b>	23.1	22.0	21.5	20.8	20.0	19.7	19.0	18.7	18.1
<b>1 a 3 anos</b>	26.5	25.5	25.2	24.5	24.3	23.8	23.7	23.0	22.9
<b>4 a 7 anos</b>	32.0	32.5	32.5	33.0	33.2	33.3	33.3	33.9	33.9
<b>8 anos ou mais</b>	18.3	19.8	20.6	21.5	22.3	23.0	23.8	24.3	25.0

Fonte: IBGE, PNAD in MEC, Secretaria de Administração Geral, Evolução do Analfabetismo no Brasil- 1900-90, 9/6/92.

Como vemos, ao longo dessa década, diminuíram os percentuais de pessoas, com 10 anos ou mais, com menor escolaridade (0 a 3 anos), ao mesmo tempo em que aumentaram, ainda que pouco, os percentuais daqueles com maior escolaridade (4 a 7 anos e 8 anos ou mais). Tal tendência ameniza a gravidade da dívida social mas é insuficiente do ponto de vista do direito inalienável de todos à Educação.

Os dados educacionais tratados até aqui referem-se ao acesso à escola. Vejamos agora os que dão uma idéia da eficiência da instituição escolar. Há muito, sabe-se que as taxas de evasão e repetência de nossa escola pública são altíssimas, sobretudo na 1ª e 5ª séries do ensino fundamental, mas não só nelas, o que expressa o seu cunho elitista e revela o que poderíamos chamar de "pontos de exclusão". Ver tabela 5.

Tabela 5 - Percentuais de repetência, evasão e promoção no ensino fundamental, Brasil - 1991

Indicadores de eficiência	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
	série							
<b>repetência</b>	23.6	21.6	16.4	13.0	23.0	18.5	15.0	10.0
<b>evasão</b>	14.9	10.0	8.9	8.3	17.6	14.7	13.9	11.7
<b>promoção</b>	61.5	68.3	74.7	78.7	59.3	66.8	71.0	78.4

Fonte: MEC/SAG/CPS/CSEE - Sinopse Estatística - Educação Fundamental, Brasília, setembro de 1994.

Os números falam por si. Qualquer sistema de ensino que obtivesse resultados semelhantes consideraria suas possíveis causas, já que bons diagnósticos servem para isso. É inconcebível ignorar dados tão significativos como o péssimo "desempenho" escolar médio (evasão + repetência) de 30%, no ensino fundamental, em 1991 - aqui considerados apenas como exemplo. Na época já se falava muito em "tudo pelo social".

Vejamos agora o rendimento médio dos alunos de 1ª a 7ª séries do 1º grau - consideradas as condições que lhes foram

oferecidas - em provas de algumas disciplinas básicas: português, matemática e ciências. Ver tabela 6.

Tabela 6 - Rendimento médio dos alunos de 1º grau, por séries e regiões. Brasil - 1990 (médias de 0 a 100)

Região	Português				Matemática				Ciências	
	1ª	3ª	5ª	7ª	1ª	3ª	5ª	7ª	5ª	7ª
<b>N</b>	52.0	58.7	52.4	48.4	50.4	43.0	30.3	31.4	40.0	42.5
<b>NE</b>	51.8	54.3	46.8	44.2	52.0	39.2	28.1	26.0	38.0	38.7
<b>SE</b>	62.1	67.7	53.4	50.5	52.4	54.7	33.1	31.4	43.5	44.6
<b>Sul</b>	62.3	64.6	53.5	50.8	58.2	58.3	32.4	30.8	42.4	45.5
<b>C-O</b>	60.8	62.8	53.6	42.9	54.7	50.2	32.2	29.0	41.3	42.7
<b>Brasil</b>	56.8	62.9	51.9	48.6	52.8	50.2	31.6	30.0	41.7	43.3

Fonte: MEC/SEF - INEP/SAEB in Plano Decenal de Educação para Todos 1993 - 2003, Brasília, 1993 (versão acrescida).

Se considerarmos que tais provas tenham sido adequadas para refletir o rendimento "real" e o índice de 50,0 como indicador de "aprovação" possível nas disciplinas, veremos que, na média, não haveria aprovados em Ciências em 1990. Em Matemática a situação seria pouco melhor: apenas 1ªs. e 3ªs. séries (essas últimas, só nas regiões SE, Sul e C-O) seriam aprovadas. Em Português o desempenho seria "menos ruim", pois a aprovação seria a tônica, com as exceções: 5ªs. séries do NE e 7ªs. do N, NE e C-O. Seja como for, o quadro que se vislumbra a partir desses dados é muito preocupante.

Ninguém desconhece que os sistemas de ensino refletem a atenção recebida ao longo de um tempo - Educação é processo. O sucesso de qualquer política social depende sobretudo de alocação de verbas. Se observarmos os percentuais destinados

à Educação, comparando-os com os de outras áreas, é possível ter uma idéia de sua valorização. Os relatórios mundiais comparam os gastos com Saúde, Educação e Defesa (tabela 7).

Tabela 7 - Gastos do governo central com Saúde, Educação e Defesa (em %). Brasil - 1986-92

<b>Período</b>	<b>Saúde</b>	<b>Educação</b>	<b>Defesa</b>
<b>1986 - 1990</b>	6	3	3
<b>1986 - 1992</b>	7	3	4

Fonte: Situação Mundial da Infância, 1992, 94 e 95, UNICEF.

Além de destinar pouco às áreas sociais - Saúde e Educação são apenas exemplos - o Brasil ampliou em 1%, de 1990 a 1992, o percentual destinado à saúde e à defesa. Ora, o acréscimo para a Saúde é compreensível, embora irrisório frente às necessidades, mas como justificar o acréscimo para a Defesa? Comparando os percentuais gastos só com Educação pelo Brasil e pelos demais países da América do Sul e Caribe (dados do UNICEF) veremos que todos destinam no mínimo 10% de seus gastos totais para o setor, com exceção de Nicarágua (9%) e Uruguai (7%), bem maiores que os nossos 3%; boa parte destes países chega a destinar perto de 20%.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Entender nossa realidade educacional exige pertinácia e cuidado. As dificuldades iniciam-se com a obtenção de dados confiáveis; os oficiais, quando se tem acesso a eles, são incompletos, pulverizados e/ou divulgados tempos após serem colhidos. Além disso, há problemas conceituais e mesmo de interpretação destes dados que, por exemplo, levaram as análises oficiais e aquelas realizadas por Cláudio M. Castro

Os argumentos utilizados até aqui bastam para mostrar a necessidade do censo escolar, previsto na C.F./88 (Art. 208, VII, § 3º). Consta que o MEC já deu início a ele em ago./94, pretendendo "(...) esclarecer pelo menos uma grande polêmica nas estatísticas educacionais: os números sobre a evasão e a repetência escolar na pré-escola e nos ensinos médio e fundamental." (FOLHA DE SÃO PAULO, 2/8/94, cad. 3, p. 6). Ainda desconhecemos qualquer dado dele proveniente. Além disso, ressaltamos a necessidade de publicar, com transparência, os dados sobre o financiamento, pois sem eles será difícil, senão inviável, que a sociedade exerça a fiscalização necessária.

Presumo que os panoramas traçados anteriormente tenham dado uma idéia do contexto mais amplo e do contexto educacional que permeia a sociedade brasileira nos anos 90. Vejamos agora, então, como tem se dado a produção de leis em educação e a "implementação" de planos educacionais.

## ***O processo de produção da LDB e o Plano Decenal***

### **Elaboração e tramitação da nova LDB<sup>86</sup>**

Promulgada pouco após a Segunda Guerra Mundial e o término da era Vargas, a Constituição de 1946 traz consigo uma aragem liberal democratizante que define ser competência da União legislar sobre as "diretrizes e bases da educação nacional", expressão introduzida pela primeira vez na redação legal e, desde então, freqüente nas Cartas posteriores. Acatando tal determinação, Clemente Mariani, o então Ministro da Educação, encarrega uma comissão de educadores de propor um projeto de reforma da educação nacional - portanto, iniciativa do Executivo -, o qual foi apresentado à Câmara Federal em 1948 e teve longa tramitação marcada por embates político-ideológicos. Numa primeira fase até fins de 1958, a disputa centrou-se em como organizar os sistemas de ensino - centralizados pela federação ou não? -, numa segunda fase até fins de 1961, vários substitutivos do deputado Carlos Lacerda deslocaram o eixo dos embates para a "liberdade de ensino", impondo um "novo" divisor de águas, de um lado, a defesa do ensino público, de outro, a do

---

<sup>86</sup> Crônica breve, parte do texto *A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Cidadania*, elaborado com Maria Aparecida Segatto Muranaka, para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Secretaria de Estado da Fazenda/São Paulo, em 1994. Atualizei os dados até fevereiro/96 e coloquei-a aqui para que o leitor que não acompanhou a elaboração/tramitação da LDB possa ter uma idéia das dificuldades de tal processo.

privado.<sup>87</sup> Assim, a "liberdade de ensino" acabou sendo assaz providencial para carrear recursos públicos para o ensino privado, antes mesmo que para o ensino oficial. Neste tumultuado processo, cabe destacar o fato de que a polêmica escola pública versus particular transcendeu o parlamento, sendo tema de congressos, tratada pela imprensa e objeto de manifestos que envolveram a participação de segmentos da sociedade civil na Campanha em Defesa da Escola Pública.<sup>88</sup>

A Lei 4024, de 20/12/61 - nossa primeira LDB -, só foi promulgada após treze anos de tramitação, sendo que alguns de seus dispositivos permanecem, tendo sido revogados aqueles que conflitavam com as disposições determinadas pela Lei 5540/68 (Lei da reforma do ensino superior) e a 5692/71 (diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus), durante os governos militares. A própria 5692/71 foi alterada pela Lei 7044/82, nos dispositivos relativos à profissionalização do ensino de 2º grau. Destarte, podemos afirmar que, hoje, inexistente **uma** LDB, um texto legal que sistematize a educação de forma orgânica e coerente em todos os seus níveis e modalidades, o que temos é um conjunto justaposto de peças oficiais que, na linguagem popular, dir-se-ia uma "colcha de retalhos" - acima exposta, acrescida de outros adereços - o que revela a importância atribuída à educação neste país.

---

<sup>87</sup> Defendiam o ensino público: Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Maria José Werebe, Anísio Teixeira, Moisés Brejon, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros.

<sup>88</sup> Este preâmbulo visa apenas a alertar o leitor de que as lutas por uma LDB, conveniente à maioria da população, mudam o mote que lhes dá consistência, mas expõem o idêntico cerne classista que as motiva; por sua vez, informa o que antecede

Durante a Assembléia Nacional Constituinte (ANC), entre fevereiro de 1987 e setembro de 1988, parcelas da sociedade civil organizada exerceram - individual ou coletivamente, através de associações - um papel importante na mobilização popular em defesa de princípios norteadores do capítulo *Educação*, levando suas propostas e reivindicações.

Desta vez, o eixo central do embate ideológico deu-se entre os defensores da escola pública e os da escola privada, revivendo a já antiga disputa.<sup>89</sup> Na defesa da escola pública e gratuita mobilizaram-se parlamentares - entre os quais destaque, em especial, o Prof. Florestan Fernandes - e entidades nacionais - científicas, sindicais e culturais -, articulados através do "Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito na Constituinte", cuja principal bandeira foi a exclusividade das verbas públicas para as escolas públicas. O setor particular, leigo e confessional, defendeu seus interesses sem constituir um fórum único e, nem sempre, manifestou-se conjuntamente. O forte *lobby* em defesa da escola privada teve adeptos dentro e fora da representação política mas valeu-se, sobretudo, de alguns parlamentares como seus reais porta-vozes. Tal embate culminou com o texto legal contemplando a possibilidade de destinar recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (C.F./88, Art. 213).

---

a pugna pela nova LDB e revela que toda época tem um "Carlos Lacerda", oportuno e providencial aos interesses das elites.  
<sup>89</sup> A este respeito convém conhecer, por exemplo, o trabalho de Maria Francisca Sales Pinheiro, *O público e o privado na*

A Constituição de 1988, ao reafirmar a atribuição exclusiva da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, ensejou que a sociedade se mobilizasse para definir um novo projeto educacional, uma nova LDB; permitiu repensar os problemas, os limites, os desafios e as possibilidades educacionais. A LDB é uma lei ordinária, que complementa a Constituição<sup>90</sup>; as leis emanadas dos sistemas de educação lhe devem respeito, pois cabe a ela explicitar, normatizar e regulamentar a educação nacional, motivo pelo qual ela tem chamada de a "Constituição da Educação".

Se, por um lado, a solução dos problemas educacionais não depende, única e exclusivamente, de mudanças legais nas diretrizes, organização e funcionamento dos sistemas educacionais, por outro, eles não serão superados sem a existência de um instrumento normativo. Nesse sentido uma LDB deve definir: o que se entende por educação e ensino, seus princípios e fins; as competências e responsabilidades da sociedade e do Estado; a estrutura do sistema, seus órgãos e respectivas funções, assim como as formas pelas quais os indivíduos (cidadãos) exercem seus direitos e deveres em educação; os meios e critérios de formação, seleção, qualificação e valorização docente; os mecanismos adequados ao atendimento de segmentos sociais e pessoas com

---

Educação Brasileira: um conflito na Constituinte (1987-8), Fundação Universidade de Brasília, agosto de 1991.

<sup>90</sup> Embora do ponto de vista *doutrinário* a LDB complemente a Constituição, do ponto de vista *jurídico* ela é ordinária, sua aprovação exige quorum de maioria simples ou relativa, isto é, metade mais um dos **presentes** à sessão legislativa.

necessidades especiais; as fontes, as destinações e os usos dos recursos financeiros.

Visando o cumprimento da Constituição de 1988, o Dep. Octávio Elíseo (PSDB-MG)<sup>91</sup> apresentou à Câmara Federal, em dezembro do mesmo ano, o Projeto de Lei (PL) 1258/88 da nova LDB, marcando o início de sua tramitação. Portanto esse projeto teve origem no legislativo, enquanto os projetos de lei anteriores - que resultaram nas Leis 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82 - originaram-se no poder executivo.

Ao PL 1258/88 juntaram-se outros projetos e emendas substitutivas, inclusive as do próprio autor (O. Elíseo). Regimentalmente o projeto deveria ser analisado por três comissões técnicas: Constituição, Justiça e Redação; Educação; Finanças e Tributação. O presidente da Comissão de Educação, Dep. Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), propôs a organização de um grupo de trabalho para elaborar a nova LDB. Os trabalhos dessa subcomissão, coordenados pelo Dep. Florestan Fernandes (PT-SP) e relatados pelo Dep. Jorge Haje (PDT-BA), pautaram-se por audiências públicas, entre abril e junho de 1989, com cerca de 40 instituições e entidades de natureza, concepção, filosofia e prática distintas. A título de exemplo de contribuição, cito a do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN),

---

(SEBASTIANY, 1993: 44-45). Lei complementar exige maioria absoluta (metade mais um do **total** de parlamentares).

<sup>91</sup> O Dep. Octávio Elíseo foi "designado" para tal tarefa por avaliação política do Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público. A identificação partidária dos parlamentares refere-se ao momento em que os fatos ocorriam.

cujo anteprojeto deu origem a grande parte do capítulo "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" do projeto de LDB da Câmara Federal.<sup>92</sup>

Em junho de 1989 realizou-se, em Brasília, o "I Seminário Nacional sobre a LDB", promovido por entidades sindicais e estudantis. Nessa ocasião reativou-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, que hoje agrega cerca de quarenta entidades e associações - científicas, culturais, sindicais e estudantis - nacionais. Instalaram-se depois vários fóruns estaduais e municipais. A partir daí, o Fórum Nacional acompanhou, analisou e divulgou, passo a passo, o processo de elaboração, negociação, tramitação e votação da LDB, como um interlocutor reconhecido por todos os partidos políticos, denunciando qualquer descompromisso com a educação pública e gratuita.

Em agosto de 1989, o primeiro substitutivo Jorge Hage, elaborado a partir das contribuições recebidas e dos projetos individuais dos deputados, foi encaminhado ao presidente da Comissão de Educação da Câmara Federal. Esse projeto foi analisado pela sociedade e por parlamentares que encaminharam sugestões e emendas.

Os temas específicos e os pontos mais polêmicos do projeto foram discutidos pelos educadores, especialistas e pesquisadores de diversas universidades brasileiras em "Seminários Temáticos", no segundo semestre de 1989. Em

---

<sup>92</sup> O anteprojeto da ANDES-SN foi reproduzido na revista *Universidade e Sociedade*, ano 1, n° 1, 1991.

dezembro do mesmo ano o relator apresentou seu segundo substitutivo, tendo por base as contribuições recebidas.

Em março de 1990, na reabertura das atividades legislativas, a Comissão de Educação iniciou a discussão e votação oficial por capítulos, examinando meticulosamente o projeto. Encerrou-se a votação no dia 28/06/90 de forma unânime, porque fruto de negociação com representantes de todos os partidos políticos. A "negociação demorada e paciente" que viabilizou a aprovação do projeto na Comissão de Educação, foi a única possível, porque "no parlamento nacional, não se dispõe de força política, de votos suficientes para aprovar as leis, como se entende que elas deveriam ser" (HAGE, 1990: 127). Diante de um projeto de tal natureza, as divergências de ordem político-ideológicas e até mesmo técnicas se explicitam, pois "o Parlamento funciona como um organismo para o qual são remetidos documentos divergentes, por grupos ou frações de classe, que postulam soluções próprias sobre antagonismos que atravessam transversalmente a sociedade" (FERNANDES, 1990: 142).

Pelo que foi aqui esboçado, vê-se que, até essa fase, o processo de elaboração e tramitação da LDB teve um ritmo relativamente acelerado. E, consideradas a grandeza e a importância da participação sistemática dos segmentos da sociedade civil constituiu-se, nas palavras de Florestan Fernandes, um processo de "conciliação aberta".

O projeto foi aprovado na Comissão de Educação e encaminhado à Comissão de Finanças e Tributação cuja relatora, Dep. Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), retardou a apresentação do relatório que deveria ser votado na ordem do dia. Portanto o projeto, após dois anos de debates, correu o risco de ser arquivado, pelas exigências regimentais, caso não fosse apreciado na legislatura que se encerrava em dez./90. Ele só foi aprovado nessa comissão, em sua última reunião - do ano e da legislatura - e com subemendas, pois a relatora deveria restringir-se à admissibilidade da matéria, do ponto de vista financeiro, mas seu parecer tratava questões de mérito (afetas apenas à Comissão de Educação)<sup>93</sup>.

Em janeiro de 1991, já aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto foi encaminhado à mesa da Câmara dos Deputados, aguardando a nova legislatura - esta com representação política marcada pelas eleições de 1990 e sem a colaboração de parlamentares freqüentes na defesa da escola pública, pois alguns não se candidataram e outros não se reelegeram<sup>94</sup>. A entrada do projeto na ordem do dia da Câmara encontrou inúmeras dificuldades. O plenário apresentou 1263 emendas e, apesar de ter aprovado o caráter

---

<sup>93</sup> A Dep. Sandra Cavalcanti, representante de primeira hora dos interesses privados na educação, após constatar que sua *manobra* não conseguira atingir o objetivo pleno, recolhe as "armas", tranqüila, comentando que o Senado - de perfil bem mais conservador - se encarregaria de arrematar sua astuta tarefa, no que acertou em cheio, como veremos mais adiante.

<sup>94</sup> Entre outros, não conseguiram se reeleger os deputados Otávio Elíseo e Gumerindo Milhomem Neto (PT-SP), ambos defensores da escola pública e gratuita.

de urgência para o projeto, este voltou novamente às três comissões técnicas para apreciação das emendas.<sup>95</sup>

Na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o relator, Dep. Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP), tentou julgar o mérito do projeto e apresentou novo substitutivo, extrapolando as funções dessa comissão.<sup>96</sup> A relatora da Comissão de Educação, Dep. Ângela Amin (PDS-SC), apresentou seu relatório, em agosto/91, causando polêmicas e críticas. O projeto não foi votado nas comissões técnicas.

Diante das dificuldades, constituiu-se uma Comissão Suprapartidária, composta por um membro de cada partido, um representante do governo e pelos três relatores das comissões técnicas, com o objetivo de preparar o projeto para votação em plenário. Até o final de 1991, só tinham sido negociados os nove primeiros capítulos do projeto. Em maio/1992, sem que terminassem as discussões, a Comissão de Educação iniciou a votação do Relatório Ângela Amin sobre as 1263 emendas. Registrou-se um total de 1622 destaques, dos quais, 1287 só do Dep. Eraldo Tinoco (PFL-BA).<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Tal manobra, capitaneada pelo Dep. Eraldo Tinoco (PFL-BA), associada ao retorno do projeto às comissões técnicas eram formas tacanhas de protelar a aprovação da LDB.

<sup>96</sup> É lícito lembrar que este deputado é dono das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU - de São Paulo e, certa ocasião, foi barrado em aeroporto de São Paulo, levando dólares para o exterior. Associados à tentativa espúria do deputado, como relator da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, tais fatos evocam a imagem da estória "A raposa e o galinheiro".

<sup>97</sup> Fica muito claro aqui, o intuito de obstruir a tramitação da LDB, inclusive pelo tempo que demandaria a apreciação dos destaques. O mais curioso é que, pouco depois, este deputado é cogitado para ocupar o Ministério da Educação.

O presidente da Comissão Suprapartidária, Dep. Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), ouvia atenta e eticamente as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - que acompanhava e entrevistava sempre nesse processo -, levando-as para discutir na Comissão. Tal prática, associada à de reuniões frequentes dos deputados do campo democrático, à época, Florestan Fernandes (PT-SP), Renildo Calheiros (PC do B-PE), Maria Luiza Fontenelle (PSB-CE), Raul Pont (PT-RS), este depois substituído por José Fortunatti (PT-RS), Arthur da Távola (PMDB-RJ), Roberto Freire (PCB-PE) e outros, é expressão do espaço democraticamente construído nesse período e que teve como desdobramento, um processo de construção da LDB a partir de inúmeras discussões e negociações, sem precedentes na história do legislativo. Por sua vez, a postura do MEC nessa Comissão, transitou da crítica veemente ao projeto de LDB (Ministro José Goldemberg) ao apoio tácito (Ministro Murílio Hingel) para que ele tramitasse mais rápido.

A votação do projeto de LDB na Câmara dos Deputados iniciou-se em 01/12/92. Pela sistemática adotada só iriam para votação os dispositivos já negociados na Comissão Suprapartidária, tendo sido sobrestados os que causavam impasses. Os trabalhos dessa Comissão foram praticamente suspensos de junho a setembro/1992 devido à Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI - de Paulo César Farias e ao "impeachment" do Presidente Collor. O projeto (PL 1258-C/88) só foi aprovado em 13/05/93 e então enviado ao Senado.

Retrocedendo um pouco na linha do tempo... no mesmo dia (20/05/92) em que começava, na Comissão de Educação da Câmara, o processo de votação do Relatório Ângela Amin, apresentou-se ao Senado o Projeto de Lei 67/92 - "A Lei da Educação" - de autoria do Sen. Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com o auxílio da Prof<sup>a</sup> Eunice Durham (MEC) e assinado pelos Senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF)<sup>98</sup>. A elaboração e tramitação desse projeto difere daquele participativo da Câmara; sua relatoria, na Comissão de Educação do Senado, coube inicialmente ao Sen. Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). A conjuntura política do país também afetou os trabalhos dessa comissão que, até o final de julho, não conseguia quorum para as reuniões.

O novo relator, Sen. Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE), analisou o projeto e as emendas dos senadores. No dia 02/02/93, em sessão extraordinária, a Comissão de Educação aprovou o PL 67/92 em caráter terminativo (não seria discutido em plenário). Lido o parecer do relator na sessão plenária de 16/02/93, o Sen. João Calmon (PMDB-SP) contrapôs-se ao seu caráter terminativo. O Sen. Jarbas Passarinho (PDS-PA) levantou questão de ordem pelo fato de a matéria ter sido analisada sem constar da pauta de convocação extraordinária do Senado. O Sen. Darcy Ribeiro pretendia que tal projeto prevalecesse sobre o da Câmara, daí o aligeiramento de tramitação de seu texto legal para

---

<sup>98</sup> Atenção porque, do ponto de vista formal, tal projeto não se confunde com outro que o Sen. Darcy Ribeiro apresenta, em várias versões, posteriormente no Senado. O PL 67/92 foi uma tentativa de contrapor-se ao PL 1258/88 da Câmara quando ele ainda lá tramitava. Isso dá uma idéia do entrave provocado.

que a votação no Senado ocorresse antes. O projeto de LDB do Sen. Darcy Ribeiro retornou à Comissão de Educação do Senado, sendo apensado ao que fora aprovado antes na Câmara (13/05/93, como dissemos pouco antes) e já estava no Senado.

O relator analisou o PL 101/93 (PL 1258-C/88 na Câmara), as contribuições recebidas, as emendas apostas pelos parlamentares e os projetos apensados, apresentando várias versões de seu relatório e de substitutivos ao Projeto de Lei da Câmara. Enquanto isso, em paralelo, o Sen. Darcy Ribeiro - com o apoio do governo e do Sen. Roberto Requião (PMDB-PR), presidente da Comissão de Educação -, apresenta um outro projeto que foi sendo modificado com o passar do tempo, resultando em várias versões - Darcy 1, 2 ... 6 -, desrespeitando e fazendo desrespeitar o regimento do Senado. Os defensores da Escola Pública continuaram buscando alternativas para fazer valer a tramitação legal, propondo, por exemplo, a criação de comissão suprapartidária para analisar o PL 101/93, pelo prazo de 90 dias, no âmbito da Comissão de Educação. Ao mesmo tempo, boa parte da sociedade civil organizada manifestava-se via Congresso Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - (São Luís do Maranhão, julho/95), apelando aos senadores para que rejeitassem o projeto Darcy Ribeiro/MEC.

No dia 30/08/95 o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, vai pessoalmente aos gabinetes dos senadores membros da Comissão de Educação exigir o apoio e a presença desses na próxima sessão. No dia 31/08/95 esta Comissão aprova o

Substitutivo Darcy Ribeiro/MEC ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No dia 25/10/95 ele é aprovado, em primeiro turno no Plenário do Senado, ficando descartado o Substitutivo do Sen. Cid Sabóia, fruto do compromisso com o conjunto (hoje) organizado da sociedade...

Pela previsão regimental, cinco sessões plenárias do Senado permitiram a apresentação de emendas, dos senadores, ao projeto Darcy Ribeiro/MEC; daí este voltou à Comissão de Educação para providenciar a redação final e nova votação no plenário, o que acabou ocorrendo no dia 08/02/96, em sessão "histórica". E por que tal sessão seria histórica? Vejamos duas justificativas, assaz significativas:

"Essa nova LDB vai permitir reestruturar a educação do país" (Ministro da Educação, Paulo Renato Souza) e

"Não há notícia recente de um plenário cheio passar o dia inteiro discutindo e votando um projeto de educação."  
(FOLHA DE SÃO PAULO, 09/02/96, cad. 3, p. 3)

Duas observações breves. 1) o comentário do Ministro da Educação deve ser bastante elucidativo, sobretudo à maioria da população.<sup>99</sup> 2) de fato, convenhamos, passar um dia todo discutindo *educação* deve merecer algum jetom "extra". A versão do Senado deve retornar à Câmara, que pode aprová-lo, no todo ou partes. Se rejeitado, entra em votação o PLC 101/93, da Câmara. O projeto que for votado segue depois à sanção do Presidente da República.

---

<sup>99</sup> Abstenho-me de fazer outros comentários - agora - porque a análise dos projetos de LDB - capítulo III - tratará desse assunto, explicitando o significado desta "reestruturação"; apenas alerta que, tanto as autoridades como a imprensa, boa parte das vezes, parece despreocupada em informar o leitor.

Após longa e complicada trajetória, o projeto de LDB ainda continua sem *status* de lei (mar./96), decorridos cerca de sete anos de tramitação. Seu percurso ilustra o enorme fosso entre o que se apregoa e o que se faz. A educação, valor-chave do desenvolvimento social e econômico e da cidadania, tem se constituído em mera figura de retórica. A realidade dos sistemas educacionais expõe milhões de marginalizados (os analfabetos e os precocemente expulsos da escola), altos índices de repetência, condições materiais precárias, salários indignos. Tais problemas são amplamente conhecidos e divulgados pela imprensa com certa freqüência, o que impõe questionar: qual é a prioridade da educação? Para as elites da *pátria amada* é possível dizer que, NENHUMA!

A título de arremate desta crônica, penso que dois fatos - simbólicos - ocorridos no dia de votação (08/02/96) da LDB, no plenário do Senado, merecem um destaque especial:

1) "Darcy Ribeiro é o 'santo da educação'." (Presidente do Senado, José Sarney - PMDB/AP);

"Eu não sabia que vocês gostavam tanto de mim." (Senador Darcy Ribeiro).

2) "O senador Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA) conseguiu a aprovação de uma emenda permitindo que os professores [universitários] tenham especialização em vez de mestrado e doutorado. João Carlos Di Genio, reitor da Unip (Universidade Paulista) e proprietário do colégio Objetivo, passou a manhã no Senado. Ele defendia a alteração da exigência de Darcy Ribeiro por considerá-la 'irrealista'." (FOLHA DE SÃO PAULO, 09/02/96, cad. 3, p. 3).

Qualquer comentário adicional seria acintoso para o leitor, todavia, estes fatos evocam-me a imagem do "feitiço que se volta contra o feiticeiro". Seria apenas um equívoco?

Observemos agora um pouco da história do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, a política educacional que começa a ser propagandeada no início dos anos 90, logo após a primeira eleição direta para presidente da república, ocasião em que uma aliança providencial aos interesses dos dominantes não mede esforços para elevar ao poder Fernando Collor de Mello, apresentado à sociedade como o "salvador da pátria", na esteira de duas décadas de ditadura militar (1964-1985) e um governo de pretensa "transição democrática" (Tancredo Neves - José Sarney).<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Sobre a "transição democrática" sugiro conhecer o livro Nova República? de Florestan Fernandes, Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

**Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003)**<sup>101</sup>

O Plano Decenal de Educação Para Todos foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação Cultura e Desporto - MEC - e teve sua origem na "Declaração Mundial de Educação para Todos" da "Conferência de Educação para Todos", convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

A "Declaração Mundial de Educação para Todos" foi assinada pelos nove países em desenvolvimento mais populosos que participaram do evento - Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão - e contém posições consensuais que objetivam constituir as bases dos seus respectivos Planos Decenais de Educação, apresentados como esforços mundiais de universalização da educação básica e de combate ao analfabetismo.

Segundo o pronunciamento do então Ministro da Educação, Prof. Murílio Hingel, na Conferência de Nova Delhi, Índia, de 13 a 16/12/93, os objetivos gerais do Plano foram:

---

<sup>101</sup> Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003. Brasília: MEC, 1993 - versão atualizada. Não faço, aqui, uma análise deste plano, apenas o cito como elemento que ajuda a explicitar o contexto do início dos anos 90. Sobre o Plano, existe, entre outros, os seguintes textos:

"1.satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, no que concerne ao desenvolvimento individual e coletivo e ao pleno exercício da cidadania; 2.universalizar, com equidade e qualidade, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento; 3.fortalecer as parcerias entre as instituições públicas e privadas, abrindo espaço à participação comunitária; 4.ampliar e racionalizar os recursos financeiros para manutenção e aprimoramento qualitativo da educação básica; e 5.expandir as oportunidades de cooperação e intercâmbio internacional".<sup>102</sup>

O conjunto de metas propostas para a consecução desses objetivos foi: "1. elevar a 94% a cobertura da população em idade escolar; 2. aumentar em 50% os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum; 3. melhorar o fluxo escolar, reduzindo as repetências, de maneira que 80% dos alunos concluam o ensino fundamental com bom aproveitamento; 4. estender o atendimento da educação infantil a mais de 3,2 milhões de crianças; 5. ampliar a cobertura do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente a 1,2 milhões de crianças das áreas urbanas periféricas; e 6. oferecer educação básica equivalente às quatro séries do ensino fundamental a 3,7 milhões de adultos subescolarizados, com prioridade para a faixa etária dos 15 aos 29 anos"<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Tal evento deu seqüência à discussão iniciada em 1990, Jomtiem/Tailândia, sobre políticas para universalizar a educação fundamental, conforme o documento "Educação para Todos: Conferência de Nova Delhi", Brasília, MEC, 1994.

<sup>103</sup> Idem, ibidem.

Além do MEC, participaram das etapas de elaboração do Plano Decenal de Educação, ou a ele deram apoio, as seguintes entidades: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FCEE), Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério da Justiça, UNESCO e UNICEF.<sup>104</sup>

O Plano Decenal de Educação não se confunde com o Plano Nacional de Educação (plurianual) previsto na Constituição de 1988. Ele propôs um conjunto de diretrizes amplas que deveria orientar a educação fundamental brasileira num período de dez anos (1993-2003). O lema "universalizar com qualidade" constituiu seu objetivo-síntese.

Durante 1993 e 1994, o MEC publicou vários materiais que trataram de assuntos contidos no Plano Decenal, realizou seminários, encontros, reuniões e atividades semelhantes em diversos estados e municípios e participou, em meados de dezembro/1993, da Conferência "Educação para Todos" em Nova Delhi, Índia.

---

<sup>104</sup> Idem, *ibidem*.

O Plano Decenal foi objeto de discussão - por iniciativa própria - em universidades, escolas, associações, sindicatos de educadores e fóruns em defesa da escola pública; diversos foram os graus de aprofundamento e de participação. Já os informes sobre os debates ocorridos por empreendimento de administrações - federal, estaduais e municipais - nem sempre revelam ter havido condições ideais de realização. Por exemplo, raramente houve acesso prévio ao material impresso e/ou liberação de ponto para viabilizar a participação de professores, entre outros, o que denota também uma desarticulação entre as diferentes esferas administrativas. Afora estes problemas, é preciso ressaltar ainda que houve divergências concretas, entre os vários níveis administrativos, quanto à discussão do Plano Decenal; o caso de São Paulo, por exemplo.

O Plano Decenal é tão genérico que prejudica a clareza com que os problemas - de diagnóstico lúcido - e suas eventuais soluções são apresentados. Para se ter uma idéia, tal plano, para *todos*, propôs elevar a 94% a cobertura da população *em idade escolar*, ou seja sequer prevê como meta a universalização do ensino fundamental. E os que não tiveram acesso a este ensino, de oito anos, na idade esperada?

No ocaso do governo Itamar Franco, o MEC patrocinou de 29/8 a 2/9/94, a "Conferência Nacional de Educação para Todos", em Brasília, da qual participaram cerca de duas mil pessoas, a maioria funcionários do próprio governo. Pompa e circunstância caracterizaram o evento que contrastou com as

condições terceiro-mundistas que o país ostenta. Quem pagou a conta? Sem dúvida foram os contribuintes! Afora isso, nenhuma das eventuais "deliberações" e compromissos advindos deste congresso tem qualquer garantia de implementação, já que, apesar do continuísmo<sup>105</sup>, houve troca de governo. Cabe ressaltar que, o ponto central desta conferência foi o anúncio de um "Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação", que seria assinado em 19/10/94, por: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Este pacto será objeto de atenção no capítulo III.

Como já dissemos anteriormente, a descontinuidade administrativa precisa ser superada. Seu reconhecimento oficial - Plano Decenal, 1993, p.27 - mostra que o MEC sabe das mazelas ocasionadas por/em gestões anteriores. Não há informações oficiais sobre a postura a ser adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso - PSDB/PFL; continuísta ou não, este governo ainda não disse como ficará o Plano Decenal, a formação de professores, a qualidade do ensino, a

---

<sup>105</sup> Lembre-se que, à época, o atual Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - após ocupar dois ministérios no governo Itamar Franco -, era o candidato do governo para as próximas eleições, vencida pela mesma articulação PSDB/PFL.

gestão democrática, sequer disse qual será o percentual do produto interno bruto (PIB) destinado à Educação.

Ao invés disso, o governo PSDB/PFL adotou uma concepção de avaliação institucional que privilegia produtos e não processos.<sup>106</sup> Faz uso obstinado de Medidas Provisórias, o sucedâneo dos Decretos-Lei dos governos militares, (des)tratando matérias que já estavam disciplinadas no texto do projeto de LDB, solapando sua elaboração democrática e desfigurando o produto então historicamente possível (PL 101/93 - Substitutivo do Sen. Cid Sabóia). Ao mesmo tempo em que acena com o fim dos vestibulares... Um olhar descuidado poderia sugerir que o governo se utiliza, mais uma vez, da velha e conhecida tática do "morde-assopra", entretanto, um olhar mais atento sugere que, de fato, estamos diante de ações que revelam o privilégio de políticas educacionais de matiz neoliberal, ou seja, elas tentam traduzir na área os movimentos da chamada globalização.

O que se pode extrair dessa breve crônica?

Os setores organizados da sociedade civil que pretendem representar a maioria subalterna precisam se convencer de que devem interferir na definição de políticas públicas, entre elas as de Educação. E mais, é necessário perceber que não basta apenas participar da elaboração de leis, mas que é imprescindível exercer o controle social para que elas sejam

---

<sup>106</sup> Veja-se a instituição de exame pós- cursos de graduação, nas áreas de Engenharia, Medicina e Direito a partir de 96, sob o pretexto de avaliar a formação ali propiciadas..

cumpridas. Só o acompanhamento sistemático, processual, é que permite avaliar se o "contrato social" que as leis encarnam - ou deveriam fazê-lo - está sendo honrado. O cumprimento dos princípios legais é o alicerce da democracia representativa; se violados, cabe a denúncia e a exigência de efetivação do direito; se a reincidência ilegal for a tônica, cabe revelar o faz-de-conta instalado. Certamente será lícito lembrar que, afinal, este processo é parte constituinte da "luta de classes" que, não por acaso, todas as frações das classes dominantes anseiam e muitos dos nossos governantes se atrevem a declarar "falecida".

Universidades e escolas públicas de 1º e 2º graus, sindicatos, associações e sociedades vinculadas à área de educação, até por afinidade natural com as funções que desempenham diuturnamente, podem e devem detonar e sustentar debates sobre políticas, projetos de lei e textos da área educacional. Além disso, convém que estas instituições somem seus esforços aos dos Fóruns Nacional e Estaduais em Defesa da Escola Pública - na verdade estes são articulações daquelas - para fazer votar um projeto de LDB que atenda a maioria, o mais breve possível. Nesta matéria, o horizonte necessário é criar uma sistemática que permita tornar pública e rotineira a discussão educacional.

### O contexto do Plano Decenal

A discussão entre países com algumas características comuns e muitos problemas semelhantes revela um esforço talvez exemplar de discutir, posicionar-se e agir - espera-se<sup>107</sup> -, possibilitando a extensão da escolaridade fundamental a todos. Sabe-se que na sociedade atual, o domínio do conhecimento sistematizado, assim como a capacidade de produzir novos conhecimentos, é cada vez mais indispensável para obtenção de empregos e salários e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social desejável. Sem isso, falar em cidadania é grande falácia. Além do que "(...) décadas de pesquisas (...) demonstram que o investimento na educação **primária** gera retornos significativamente mais altos, tanto em relação ao progresso social, quanto em relação ao crescimento econômico (...)" (Situação Mundial da Infância, 1992, UNICEF).

No Brasil, apesar de o Plano Decenal ter sido lançado à discussão pública em cadeia de Radio e TV, no final de 1993, verificou-se que poucos tiveram acesso ou se interessaram, de fato, pelo documento do MEC. É razoável supor que isso se deva em parte à ausência de políticas educacionais conseqüentes e/ou à descontinuidade delas, o que fomenta a

---

<sup>107</sup> Embora neoliberais, se concretizadas, as intenções dessa articulação podem amenizar o quadro educacional dos países, mas não convém iludir-se quanto aos governos cumprirem tais determinações, sobretudo o brasileiro, caso adote tal Plano.

desconfiança e a indiferença, seja pela astuta utilização demagógica que se fez/faz das políticas para o setor, seja por apresentarem-se, quase sempre, como meras intenções.

Mas, convenhamos, é inadmissível permanecer indiferente em processos como este, pois a participação e o controle social sobre as políticas públicas - sobre este plano de metas, ou sobre qualquer outro - é uma das formas de se garantir a implantação e o desenvolvimento adequados das metas e estratégias propostas, neste caso: a definição de padrões de qualidade do ensino, da valorização do magistério, da modernização da gestão educacional nos três níveis de governo - federal, estadual e municipal - buscando propiciar à sociedade a cidadania plena.

A título de ilustração, vejamos a posição relativa do Brasil entre os outros oito países parceiros de iniciativa. Para poder compará-los recorreremos a alguns indicadores básicos fornecidos pelo relatório "Situação Mundial da Infância - 1995" do UNICEF: população total, produto nacional bruto (PNB) *per capita*, distribuição da renda familiar, população com acesso ao saneamento básico, taxa de mortalidade de menores de cinco anos (TMM5), gastos do governo central com educação, porcentagem de crianças em idade escolar matriculadas no 1º grau, porcentagem de matriculados na 1ª série que atingem a 5ª série, taxa total de alfabetização de adultos. Tais indicadores traduzem a situação atual de vida da população nestes nove países,

assim como permitem vislumbrar algumas decorrências políticas e fazer algumas conjecturas. Para melhor avaliação, agregamos os mesmos índices de dois outros países, um deles - os EUA - pelo fato de quase sempre ser usado como "modelo" nestas paragens, o outro - Ruanda -, por ser um dos países mais pobres e também pelo fato de figurar no citado relatório com dados completos (ver tabela 8).

Tabela 8 - Indicadores básicos de vida da população

Indicadores→ Países ↓	1	2	3		4	5	6	7	8	9
			A	B						
<b>Bangladesh</b>	122.2	220	23	39	31	122	11*	77	47	35
<b>Brasil</b>	156.6	2770	7	68	72	63	3	106	39	82
<b>China</b>	1205.2	470	17	42	16	43	-	123	86	78
<b>Egito</b>	56.1	640	-	-	50	59	13	101	91	48
<b>Índia</b>	896.6	310	21	41	27	122	2	98	62	48
<b>Indonésia</b>	194.6	670	21	42	44	111	9	116	83	82
<b>México</b>	90.0	3470	12	56	50	32	14	114	80	88
<b>Nigéria</b>	119.3	320	-	-	35	191	3	71	65	51
<b>Paquistão</b>	128.1	420	21	40	38	137	2*	42	48	35
<b>EUA</b>	257.8	23240	16	42	-	10	2	104	-	-
<b>Ruanda</b>	7.8	250	23	39	58	141	26*	71	60	50

Fonte: Situação Mundial da Infância, 1995 - UNICEF

**Legenda:**

1. População total (em milhões) - 1993
2. PNB *per capita* (em US \$) - 1992
3. % de distribuição da renda familiar (1980-1991)  
**A** - 40% mais pobres      **B** - 20% mais ricos
4. % da população com acesso a saneamento básico (1988-1993)
5. TMM5 - Taxa de mortalidade de menores de cinco anos - 1993 (número de óbitos para cada 1000 nascidos vivos)
6. % dos gastos do governo central com educação (1986-1992)
7. % de crianças em idade escolar matriculadas no 1º Grau (Total) - 1986-1992
8. % de matriculados na 1ª série que atingem a 5ª série do 1º Grau - (1986-1992)
9. Taxa total de alfabetização de adultos - 1990

Obs.: \* indica dados referentes a anos ou períodos que não os especificados para a coluna, que diferem da definição padrão, ou que se referem apenas a uma parte do país.

- dados não disponíveis.

Estes nove países têm algumas características comuns, entre as quais destacam-se: a grande população - somadas, elas chegam a quase 3 bilhões, o equivalente a 53,5% da população mundial; a predominância rural (mais da metade da população deles é rural, com exceção das populações do Brasil e do México, que são majoritariamente urbanas, 77% e 74%, respectivamente - dados de 1993); a população jovem, com menos de 16 anos, constitui cerca de 1/3 a quase metade da total; além dos níveis de pobreza, miséria e exploração. Embora mostrem problemas semelhantes, alguns destes países exibem situações mais graves e preocupantes do que outros.

Brasil e México se destacam, entre os nove países, por possuírem, em 1992, um Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita* da ordem de 3000 dólares, o que representa algo entre 4,5 a 13,6 vezes o PNB *per capita* dos outros sete parceiros. Esta mesma dupla ostenta concentrações de renda das maiores do mundo. No Brasil, os 20% mais aquinhoados recebem 9,7 vezes mais do que os 40% mais pobres, enquanto que no México tal relação é de 4,6 vezes. Também estes dois países têm tido inflações muito altas ao longo dos anos.

As taxas de mortalidade de menores de cinco anos (nº de óbitos/1000 nascidos vivos), em 1993, indicam inequívoco progresso de 1960 para 1993 nos nove países, sendo que de 1990 (dados de relatórios anteriores do UNICEF) para 1993, grosso modo, ela continuou abaixando em Bangladesh, Brasil, Egito, Índia, México e Paquistão, permaneceu constante na

China e aumentou na Indonésia. Com exceção de Brasil e China, cujos percentuais da população com acesso ao saneamento básico (1988-1991) ultrapassam 70% - 72% e 79%, respectivamente - os demais países ostentam índices de 50% para menos, sendo que os índices da Índia e do Paquistão são muito baixos - 16% e 24%, respectivamente. De maneira geral, tais índices confirmam que saneamento básico e mortalidade infantil estão diretamente relacionados; o que ainda nos faz questionar se, de fato, 72% da população brasileira tem acesso a saneamento básico (tabela 8, coluna 4).

Observando os percentuais que os governos destes nove países destinam à Educação, relativos aos gastos totais, verifica-se que Brasil, Índia, Nigéria e Paquistão gastam muito pouco no setor, enquanto que Bangladesh, Egito, Indonésia e México têm priorizado a Educação, sendo que o último dobrou os gastos (de 7 para 14%) de 1990 para 1992. A China não apresenta tais dados. Será que os dados positivos que observamos aqui seriam conseqüências da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990?

O acesso de crianças em idade escolar ao 1º grau, no período de 1986 a 1992, teve percentuais acima de 71% em oito destes países, o Paquistão distoou com um índice de apenas 42%. Entretanto, se é possível dizer, de maneira geral, que oito desses países avançaram no aspecto do acesso à escola, o mesmo não se pode afirmar quanto à permanência. Apenas China, Egito, Indonésia e México mostraram, de 1986 a 1992, índices de 80% ou mais de matriculados na 1ª série que

chegam à 5ª série, sendo que neste aspecto quem destoa é o Brasil, com um índice de apenas 39% (tabela 8, coluna 8), um dos menores do mundo e o pior da América Latina.

Quanto às taxas brutas de matrícula no 2º grau, no período de 1986 a 1992, Bangladesh, Brasil, Nigéria e Paquistão apresentaram taxas muito abaixo de 50%. Destacou-se o Egito com um índice médio maior que 80%. Observa-se no 2º grau uma tendência de as matrículas femininas serem, quase sempre, menores do que as masculinas. Em 1990, Brasil, China, Indonésia e México apresentaram taxas totais de alfabetização de adultos superiores a 78%, enquanto que Bangladesh e Paquistão apresentaram a mesma taxa - 35% - e uma das piores do mundo.

Este conjunto de dados permite vislumbrar a injustiça social que prevalece, em maior ou menor grau, nos nove países. O quadro sinistro e sólito que estes dados compõem não pode, de forma alguma, ser imputado à fatalidade do destino; ao contrário, são indicadores contundentes de que as "políticas sociais" implantadas, ou deixadas de adotar, por aqueles que administram tais países necessitam revisões urgentes, podendo talvez ser levadas a cabo também de forma conjunta por estes nove países. Vale lembrar que eles constituem mais da metade da população mundial, vivendo numa época cuja tônica tem sido a de formar blocos econômicos/políticos, redefinindo novas forças no cenário mundial - senão, como explicar as iniciativas que constituem

o NAFTA, o UE, o MERCOSUL?<sup>108</sup> Resta saber: é isto que deve ser feito ? Esta "nova" forma de organização traz consigo o embrião de alguma mudança estrutural?

A política neoliberal que devasta os continentes e, mais especificamente, o Terceiro Mundo, reafirma a nossa convicção de estarmos diante de novas táticas que foram potencializadas para traduzir velhas estratégias.<sup>109</sup> E não se trata de mau agouro ou de desconfiança de birra, mas da observação de fatos concretos: no Brasil, o atual governo (PSDB/PFL) administra com desembaraço por M.Ps., favorecendo usineiros e banqueiros, subsidiando ruralistas, socializando prejuízos privados,<sup>110</sup> ao mesmo tempo em que tenta aniquilar os sindicatos passando por cima de acordos, inclusive oficial, como foi aquele entre o governo e os petroleiros em 1994. Até figuras como o conhecido advogado Ives Gandra da Silva Martins, insuspeito de ligações com a esquerda, teme

---

<sup>108</sup> NAFTA - Acordo de Livre Comércio da América do Norte (EUA, Canadá e México); UE - União Européia (Alemanha, França, Itália, Reino Unido, Espanha, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Portugal, Grécia, Irlanda e Luxemburgo); MERCOSUL - Mercado Comum do Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai).

<sup>109</sup> Será casual que inúmeros autores percebam e refiram-se ao neoliberalismo com palavras que denotam sua grandiosidade funesta como: *furacão, dilúvio, vendaval, onda* (maremoto)? A propósito, esse vocabulário de matiz bélico parece bastante condigno com o quadro traçado anteriormente.

<sup>110</sup> Os jornais noticiam, com freqüência, casos semelhantes a estes: "Contribuinte pagará vantagem para bancos - Governo abre mão de recolher tributos que seriam destinados para investimentos em Estados e municípios", em consequência da M.P. sobre a fusão de bancos, de nov./95 (na ocasião, sem nº definido). Junto, a análise de um famoso jurista diz: a "iniciativa" é legal! (FOLHA DE SÃO PAULO, 6/11/95, cad.1, p.6). Na compra de um eletrodoméstico pelo crediário, um pobre trabalhador paga 9% de juros ao mês, enquanto que o dono do Unibanco obtém a parte "nobre" do Banco Nacional

que estejamos vivendo uma "'Fujimorização' à moda tucana", ou seja: "redução dos direitos da cidadania, fortalecimento do Executivo em detrimento dos outros poderes e de redução da força das entidades federativas (...)" (FOLHA DE SÃO PAULO, 31/10 e 15/11/95, cad.1, p.3). Tal quadro só reafirma a nossa crença de que a busca de respostas, de soluções, está nas mãos dos setores da sociedade civil organizada que representam os subalternos, oferecendo resistência à política imposta. Como lembra Otávio Frias Filho,

"Um desenvolvimento mais equânime, um progresso mais igualitário não ocorre quando as elites, por benemerência ou mesmo por cálculo futuro, decidem promovê-lo; isso é ficção. Por demagógico que possa soar, somente o povo pode educar as elites e somente pela força elas podem ser educadas." (FOLHA DE SÃO PAULO, 16/11/95, cad.1, p.2).

Urge construir formas ininterruptas de organização e ação que envolvam um número cada vez maior de pessoas. Creio que a educação formal não garante, mas contribui para a formação de cidadãos ideais.

---

envolvendo empréstimos públicos com juros de 2% ao ano!  
(FOLHA DE SÃO PAULO, 22/11/95, cad. 1, p.2).

## Capítulo II

- II.1. Concepções educacionais das vozes discursivas
  - II.1.1. O discurso dos setores dominantes
  - II.1.2. O discurso de resistência ou contradiscurso  
(representante dos setores subalternos)
- II.2. A pasteurização dos discursos
- II.3. Parâmetros classistas e matrizes analíticas
  - II.3.1. Matriz com parâmetros classistas
  - II.3.2. Matriz com parâmetros educacionais

### **Concepções educacionais das vozes discursivas**

Para começo de diálogo, esclareço que neste início de capítulo falo em *vozes discursivas*, ao invés de falar direto em discurso<sup>111</sup> - *dos dominantes e de resistência* -, postura essa que assumo logo em seguida; isso permitirá que o leitor fique atento aos critérios utilizados nas construções feitas e possa verificar se elas são, de fato, representativas dos setores dominantes e subalternos, respectivamente. Com isso não pretendo me eximir da responsabilidade sobre tais construções, mas apenas resguardar o direito de o leitor questionar se os recortes feitos eventualmente desfiguram os

---

<sup>111</sup> A análise do discurso considera o discurso como dispersão de textos e o texto como dispersão do sujeito. Entende-se o sujeito como afetado pela ideologia (ORLANDI, 1988: 53).

objetos de estudo ou resvalam num maniqueísmo inconsequente. Digo de antemão: minha expectativa é a de que o leitor aceite dançar e admita o ritmo proposto para a contradança, mas reserve-lhe - ainda que mais tarde - a prerrogativa de propor a troca do ritmo e/ou a forma de dança.

Se ler e analisar textos legais ou oficiais pode não ser das coisas mais agradáveis, por condições intrínsecas estes são desafiadores, na medida em que constituem-se de um conjunto de regras, pretensamente gerais, que precisam ser decodificadas, durante e após o processo de sua elaboração; é esse acompanhamento que permite entender seu significado real e viabilizar ou não sua implementação<sup>112</sup>; é também por este motivo que pode-se falar, por exemplo, em "espírito das leis". Em matrizes democráticas, pressupõe-se a realização de qualquer esforço para que tais textos sejam socialmente representativos. Isso não significa que todos escrevam as leis, mas é como se assim o fosse pois, para serem representativas, elas precisam relacionar-se com as opções do conjunto social. Assim, idealmente, os textos legais ou oficiais exprimem o consenso possível, emergente do conflito entre as várias vozes que o produzem. Isso faz parte do contrato social. Porém, a visão de Estado aqui assumida<sup>113</sup> me autoriza a pressupor que, dado o seu caráter classista, suas instituições tendem sempre a privilegiar os interesses dos

---

<sup>112</sup> Sobre a importância da lei, Poulantzas diz: ela reprime, organiza o consentimento, sanciona *direitos* das classes dominadas (embora impregnados da ideologia dominante e em aplicação que não corresponde à sua forma jurídica), mas inclui compromissos impostos às classes dominantes através das lutas dos dominados (POULANTZAS, 1990: 94-95).

<sup>113</sup> Tal concepção já foi explicitada no Capítulo I.

que detêm a hegemonia, ou seja, mesmo que indiretamente, prevalecem nos textos legais e oficiais os discursos dos setores dominantes. Isso me induz a presumir que tais textos constituem-se de *discursos pasteurizados*.<sup>114</sup>

Na medida em que, formalmente, não há uma instituição exclusiva que represente os setores subalternos ou os dominantes, assumo que os textos que os exprimem são aqueles que emanam de seus respectivos organismos e articulações. Assim, os textos sindicais e partidários, as deliberações e/ou recomendações de seus encontros e congressos, são bons indicadores de vozes discursivas dos setores subalternos e dominantes, respectivamente<sup>115</sup>. Claro que há cuidados a serem tomados, um dos quais refere-se à definição do caráter do organismo considerado: partido, articulação etc. O fato de eles autodenominarem-se representativos desse ou daquele setor, por exemplo, não é garantia de autenticidade. Alguns poucos exemplos clareiam mais aquilo que dizemos. A visão de empresas líderes sobre a formação escolar necessária aos jovens constitui um discurso dos setores dominantes, enquanto que aquilo que emana de entrevistas com militantes

---

<sup>114</sup> Os *discursos pasteurizados* são - deliberadamente ou não - ambíguos e/ou omissos, permitindo várias interpretações. Em geral diluem polarizações, mas representam, nas leis, o resultado historicamente possível; por isso nem sempre são socialmente nocivos, sendo "convenientemente" à maioria. Volto a tratar deste assunto um pouco mais adiante.

<sup>115</sup> Sindicatos e partidos viabilizam a consciência e a ação social, são meios para atingir fins, "(...) são formas sociais carregadas de conteúdo ideológico e político." (FERNANDES, 1986: 88).

de movimentos sociais constitui um discurso dos setores subalternos. Claro que ambos são discursos ideologizados.<sup>116</sup>

Os discursos aqui compilados, como já se disse antes, têm como fio condutor a possibilidade de construir a consciência de cidadania, traduzida nos três aspectos que constituem a nossa opção de análise: formação de educadores, qualidade de ensino e gestão democrática. Vejamos, na seqüência, alguns exemplos de discursos dos setores dominantes; de discursos de resistência a essa dominação ou contradiscursos; e de pasteurização desses discursos.<sup>117</sup>

### **Discurso dos setores dominantes**

O documento que utilizo como exemplo para extrair o discurso dos setores dominantes intitula-se *Cenários da indústria brasileira; formação profissional para os anos 2000* e foi desenvolvido pelo SENAI - Serviço Nacional de

---

<sup>116</sup> O termo *pasteurização* evoca esclarecimento. Em Biologia, refere-se a processos de eliminação de seres patogênicos - no leite, por exemplo -, o que induz uma imagem positiva. Aqui ela é usada com a conotação de fruto de embates entre discursos antagônicos, podendo sugerir imagens negativas.

<sup>117</sup> O leitor poderá verificar, em destaque na bibliografia, os textos que foram tomados como representativos dos setores dominantes e dos subalternos, respectivamente. Privilegio um de cada - para mim, os mais exemplares - explicitando melhor porque os considero representativos de cada um dos segmentos sociais, consistindo em *discurso dominante* e *contradiscorso* ou *discurso de resistência*. Os exemplos maiores de *discursos pasteurizados* são, além do aqui destacado, os textos de LDB analisados no capítulo III.

Aprendizagem Industrial.<sup>118</sup> No seu prefácio, o presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Albano Franco, diz que "De uma estratégia de industrialização à marcha forçada, o Brasil reorienta seus rumos em direção à busca de qualidade e competitividade.(...) Mas, de um ponto de vista estratégico, para se aceitar o desafio da qualidade e da produtividade, não se pode prescindir de um insumo básico - a educação.". Em seguida, argumenta sobre a necessidade de uma "sólida educação básica", assim como de "um sistema de educação técnica e de formação profissional atualizado e dinâmico." Em momento algum o trabalhador é aí citado como força motriz do processo industrial, a não ser de forma indireta, enquanto portador potencial de tal *insumo*.<sup>119</sup>

Na apresentação sim, o diretor geral do SENAI, Arivaldo Silveira Fontes, refere-se a uma preocupação "(...) em aperfeiçoar a qualificação dos trabalhadores brasileiros com vistas ao fortalecimento das capacidades competitivas de nossa indústria." Como pode se ver, há um paradoxo louvável no vezo com que os representantes dos setores patronais se referem (quando o fazem) aos trabalhadores. Isso é digno de louvor pelo simples fato de não mascarar o caráter classista

---

<sup>118</sup> Relatório de pesquisa feita pelo Departamento Nacional do SENAI (DN) junto a 132 empresas líderes de seus respectivos segmentos de mercado. As entrevistas (nov./88 a jun./89) cobriram os seguintes complexos industriais: Indústria de base, Máquinas e Equipamentos, Eletroeletrônica, Material de Transportes, Papel e Celulose, Química, Têxtil e Agroindústria. (SENAI. DN. DPEA., 1992, Introdução e p. 66). Para efeito de concisão, as citações deste documento, quando não expressas no texto, serão acompanhadas do número da página de onde elas foram extraídas.

<sup>119</sup> Repare-se que até pela utilização de *insumo*, denota-se o caráter econômico como matiz único: o trabalhador é *custo*. A rigor ele é (ou não) apenas portador do *insumo* educação.

de dominação e de menosprezo que permeia as relações entre dominantes e subalternos. Por outro lado, tal constatação permite entender, por exemplo, porque até a oportunidade de trabalho é concebida enquanto concessão do setor patronal.

O documento considera que a busca dessa qualidade e competitividade, mencionadas tanto pelo presidente da CNI, como pelo diretor do SENAI, depende, entre outras, da adoção de inovações tecnológicas - a automação industrial com base na microeletrônica (**AI**) e as novas técnicas organizacionais (**TO**)<sup>120</sup>; e estas, por sua vez, estão ligadas à qualificação e à formação profissional. Vejamos então como estes últimos aspectos são preconizados para a década, através dos conhecimentos e habilidades que os entrevistados julgaram importantes de estar associados à AI e TO (ver tabela 9).

---

<sup>120</sup> Entendidas como "(...) um dos principais instrumentos competitivos que permitem uma empresa manter e ampliar sua participação no mercado." O relatório enfatiza a automação industrial de base microeletrônica e as novas técnicas organizacionais como indicadores do grau de modernização das empresas industriais. (SENAI. DN. DPEA., 1992: 56-70).

Tabela 9: Atributos importantes para **AI** e para **TO**  
(% de respondentes)

Atributos	% de respondentes	
	<b>AI</b>	<b>TO</b>
iniciativa para resolução de problemas	68	85 (4)
identificação c/ os objetivos da empresa	58	85
habilidades p/ aprender novas qualificações	86	79 (2)
responsabilidade c/ o processo de produção	75	78 (5)
raciocínio lógico	88	78 (1)
conhecimento técnico geral	85	73 (3)
disciplina	65	71
relacionamento	34	70

Fonte: Pesquisa de Campo, 1989. In: SENAI. DN. DPEA., 1992 (p. 146).

Observação: (1 a 5) seqüência dos mais relevantes, concomitantemente para **AI** e **TO**.

Observando os percentuais dos cinco atributos que os entrevistados julgaram mais relevantes, simultaneamente para AI e TO, é possível ter uma idéia do perfil do trabalhador para a indústria nos próximos tempos, segundo a visão dos setores dominantes: raciocínio lógico, habilidades para aprender novas qualificações, conhecimento técnico geral, iniciativa para resolver problemas e responsabilidade com o processo de produção. De fato, esse perfil aponta para uma tendência a exigir maior nível de escolaridade formal desse trabalhador; isso pode ser positivo, se redundar em menor resistência dos dominantes a estender o acesso ao 2º Grau. Por outro lado, é provável que uma formação que contemple em especial os quatro primeiros atributos preconizados, há de contribuir para formar cidadãos; já a *responsabilidade com o processo de produção*, se deixa dúvidas quanto ao significado

que lhe confere as intenções dos dominantes<sup>121</sup>, é uma qualidade que se pressupõe intrínseca nos cidadãos, mesmo que, aparentemente, tal responsabilidade se manifeste de acordo apenas com a própria ótica dos subalternos.

A análise expressa no documento citado considerou as três categorias de trabalhador que interessam diretamente ao SENAI: técnico, operário qualificado e não qualificado.<sup>122</sup> O estudo do impacto das inovações (AI e TO) sobre o emprego e a qualificação envolveu cinco áreas da manufatura: projeto, produção, planejamento, controle de qualidade e manutenção. Em todas elas, as entrevistas apontam para um crescimento acentuado do emprego de técnicos e de operários qualificados (um pouco menor que o de técnicos) e para uma diminuição acentuada, no caso dos operários não qualificados. Quanto ao nível de qualificação, em todas as áreas, as entrevistas apontam para um crescimento, acentuado no caso de técnicos e de operários qualificados e equivalente,<sup>123</sup> no caso dos operários não qualificados.

Quanto às *formas* de aquisição de qualificações, no caso da AI, as três alternativas - educação geral, formação

---

<sup>121</sup> O discurso dominante tenta caracterizar os subalternos como inferiores, desleixados, pobres, estreitos, incultos, atrasados etc.. Ademais, freqüentemente, atribui-lhes a pecha de irresponsáveis e desregrados. Manifesta-se assim a conhecida tática de desqualificar os inimigos de classe.

<sup>122</sup> A definição de técnico adotada pelo SENAI articula grau de escolaridade e função. São os profissionais formados em escolas técnicas de nível médio que tenham se habilitado em serviço, cursos de aperfeiçoamento ou especialização. O que diferencia o técnico do operário qualificado é que o segundo executa trabalho em máquina com maior intensidade.

<sup>123</sup> Mesmo assim, as respostas que apontam crescimento foram em média 1,35 vezes maiores que as que apontam diminuição.

profissional e experiência profissional - foram consideradas importantes, sendo que a formação profissional foi apontada com maior ênfase. No caso da TO, tanto a educação geral como a formação profissional foram apontadas como relevantes, com igual intensidade; nos dois casos a experiência profissional destacou-se enquanto opção menos importante que as demais.

Quanto às fontes de aquisição de qualificações (treinamentos), das alternativas apresentadas - instituição de treinamento (1), fornecedor de equipamentos (2), centro de formação da própria empresa (3) e posto de trabalho (4) - no caso da **AI**, apontou-se a seqüência (3,4,1,2) e no caso da **TO** a (3,1,4,2), consideradas em série de maior para menor importância. Já no que se refere aos tipos de treinamentos - formativo, aperfeiçoamento e informativo -, no caso da **AI**, apontou-se a seqüência: aperfeiçoamento, formativo e informativo, enquanto que no caso da **TO** apontou-se a seqüência: formativo, aperfeiçoamento e informativo, sempre consideradas como séries de maior para menor relevância.

Os resultados da pesquisa do SENAI dos três últimos parágrafos reafirmam a tendência apontada pelos dominantes em requerer maior qualificação dos trabalhadores. Se o Estado não atender a demanda pelo 2º Grau, é lícito prever que continuará havendo forte discriminação dos trabalhadores menos qualificados, aos quais nega-se inclusive o *status* de sujeito social. Note-se que, das alternativas de aquisição de qualificações, prevalecem a formação profissional e a educação geral, o que exigirá do Estado um maior cuidado com

a formação desses trabalhadores. O fato de valorizarem menos tal aquisição pela experiência profissional, talvez denote que as inovações previstas implicam o uso de metodologias muito distintas das do trabalho industrial diuturno, assim, as duas outras alternativas, pareceriam mais adequadas, entretanto, como experiência profissional não se adquire do dia para a noite e os dominantes têm sempre urgência de lucro, podem indicar tão somente uma impaciência socialmente descabida. Já as fontes de qualificação e os tipos de treinamento mais apontados - centros de formação da empresa e formativo e aperfeiçoamento, respectivamente - indicam um reconhecimento salutar da necessidade de formação contínua.

Após informar que, no geral, "(...) 60% das empresas entrevistadas indicou, para o ano 2000, esperar um aumento do nível de emprego nos mercados em que atuam, comparado à situação atual", considera-se - no documento - que "Caso a demanda por formação profissional esteja relacionada com nível de emprego, então, estas empresas indicam que será crescente a demanda por formação de mão-de-obra qualificada." (p.167). Assim, vejamos o que os entrevistados sugerem que o SENAI desenvolva na década de 90 (tabela 10).

Tabela 10 - Funções esperadas para o SENAI na década de 90 (Importantes ou Muito Importantes)

Funções	% de respondentes
Formação de profissional de 2º Grau	93
Cursos de curta duração	91
Difusão de novas tecnologias	80
Formação de tecnólogos	76
Formação profissional de 1º Grau	64
Prestação de assistência técnica	53

Fonte: Pesquisa de campo, 1989. In: SENAI. DN. DPEA., 1992, (p. 169).

Ainda segundo o documento, para as empresas líderes, "(...) não é tão necessário que o SENAI se envolva com a formação de 1º Grau nem com a prestação de Assistência Técnica." Avalia-se que, na década de 90, ele deve manter as funções que "(...) já vem cumprindo com bastante sucesso, como outras que lhe são relativamente desconhecidas."<sup>124</sup>, mas adverte-se que mesmo suas funções já usuais terão que ser operadas de forma distinta pois, "(...) as novas tecnologias requerem uma nova base de conhecimentos o que implica em novo conteúdo para os currículos de formação profissional. (...) Para isto é necessário conscientizar todos os integrantes do Sistema SENAI, da necessidade de antecipar mudanças (...)" (p. 170). Por fim, sugere-se que o SENAI passe a conscientizar os empresários sobre a importância da modernização para mitigar a heterogeneidade tecnológica que se contata no país (p. 171).

<sup>124</sup> Dá-se a entender que a formação profissional de 2º Grau e a oferta de cursos rápidos têm sido satisfatórias.

As representações que subjazem a esse discurso são bem perceptíveis, dispensando maiores detalhamentos. A primeira diz respeito à forma como se considera os trabalhadores: ao lado de matérias primas, máquinas, equipamentos, tecnologias etc. eles compõem o *insumo*; pode-se dizer, portanto, que eles não são e nem se cogita considerá-los como cidadãos. A formação que se preconiza para esses trabalhadores - por extensão, para os educadores que os formam - preocupa-se apenas em fazer com que adquiram uma competência técnica que lhes permita operar com as inovações pretendidas; o horizonte é viabilizar a *produtividade*, a *qualidade* e a *competitividade* da "nossa" indústria. A qualidade do ensino restringe-se à necessidade técnica vislumbrada pelos dominantes e só contemplará as expectativas dos subalternos se os objetivos de ambos coincidirem, o que parece muito improvável. Quanto à gestão, o documento analisado menciona na introdução que, hoje, os trabalhadores tendem a reivindicar sua participação nas decisões sobre métodos tecnológicos e produtividade e nas que se referem a "reciclagem" e treinamento. É possível afirmar que admite-se o assunto *gestão* "(...) como parte de um processo de negociação amplo e multifacetado." (p.13).

Finalmente, é oportuno lembrar que os recursos que sustentam o SENAI provêm de uma contribuição compulsória<sup>125</sup>,

---

<sup>125</sup> Em 1989, o SENAI ofertou cursos técnicos de 2º Grau em 36 unidades (total = 770) - 4.886 matrículas e 1.291 formados. Pela legislação vigente, contribuem para o SENAI, além das empresas industriais, as de transportes, de comunicações e de pesca. (MEC/SENETE, 1991: 51-59). Estima-se que o SENAI arrecada US\$ 1,5 bilhões/ano.

estabelecida por lei, que incide - 1% - sobre o montante da remuneração paga pelas empresas a todos os seus empregados, com arrecadação pela Previdência Social e repasse imediato para a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Não há controle social sobre este processo, todavia sabe-se que as indústrias repassam o valor pago para os preços de seus produtos. Ademais, como já se disse, os setores dominantes agora reivindicam que o SENAI cumpra papéis inusitados, por exemplo, o de *conscientizar empresários*: "A partir da formação do empresário, este utilizaria os serviços de formação profissional reestruturados, para se abastecer de mão-de-obra qualificada na nova prática produtiva e demandaria, às agências de fomento, apoio para a modernização." (p.171). Assim, se o pouco do que transparece causa indignação, restam dúvidas quanto ao que pode ocorrer e não se fica sabendo pela falta de controle social sistemático.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Sequer tem vigorado a atribuição do Congresso Nacional de "julgar anualmente as contas prestadas pelo Presidente da República e apreciar os relatórios sobre a execução dos planos de governo;" (C.F./88, Art. 49-IX). "A última vez em que o Congresso cumpriu essa obrigação foi ainda no governo Sarney, em relação às contas de 89." (FREITAS, 1995: cad. 1, p. 5).

**Discurso de resistência ou contradiscursos**  
**(tomados como representativos dos setores subalternos)**

É oportuno eliminar desde já um equívoco, razoavelmente difundido na sociedade, de que os subalternos são incapazes de pensar e entender a realidade e, sobretudo, de formular propostas concretas, sinérgicas, tanto para solucionar os problemas detectados, como para definir e/ou redirecionar as políticas que são (devem ser) adotadas. Assim, ao observar, por exemplo, o documento: "Propostas da CUT para o projeto de Alfabetização e Cidadania", de set./90,<sup>127</sup> verificaremos a lucidez e a seriedade com que a educação é tratada. Destaco e comento, em seguida, algumas idéias ali contidas.

A primeira delas diz respeito à compreensão mais ampla de que "qualquer projeto setorial deve ser discutido à luz de um projeto nacional" se se quer "responder às questões mais amplas que afetam a vida de nosso povo." Isso significa ter consciência de que os fatores que causam o analfabetismo são os mesmos que o conduziram "(...) às péssimas condições de vida, trabalho e saúde da maioria da população (...)". Neste sentido não se conseguirá erradicar o analfabetismo (a mortalidade infantil, as doenças infecto-contagiosas, as dívidas interna e externa etc.) sem que se mude as condições

---

<sup>127</sup> Elaborado na Conferência Nacional "Os Trabalhadores, a Escola e o Analfabetismo", realizada pela Central Única dos Trabalhadores CUT, em 21/08/1990, em Belo Horizonte e publicado no jornal "APEOESP em notícias" de set./90.

que geraram tais mazelas - "o processo histórico de formação econômica e social" vigente. Sem dúvida uma visão sinérgica.

A especificidade da crítica feita pelos trabalhadores ao "Programa Nacional de Alfabetização para a Cidadania", do governo Collor, consubstanciada nas "Propostas da CUT para o projeto de Alfabetização e Cidadania", centra-se: a) no fato de o analfabetismo "nascer órfão de pai e mãe", desvinculado de qualquer determinante histórico e/ou social; b) no seu caráter paralelo ao sistema regular de ensino; c) na excessiva centralização de todas as decisões pelo MEC (participação?... só na execução da campanha!); d) no seu poder "milagroso" de transformar tais "alfabetizados" em cidadãos. Como se pode ver, a expressão da crítica mostra que seus autores discernem com critério o paliativo oficial.

Isso fica mais claro, ainda, quando os trabalhadores formulam o contraponto ao programa mencionado. Vejamos: 1) o analfabetismo é fruto de condições sociais impostas<sup>128</sup>, não existe apenas por falta de escolas e muito menos se trata de "mera questão pedagógica"; 2) alfabetização e formação não se desvinculam, tal conjunção só se efetiva "a partir de um amplo e permanente movimento de educação"; 3) "A ação educativa (...) deve estar vinculada, prioritariamente, à rede pública oficial de ensino, que deverá ser melhorada e ampliada (quando necessário) para a execução dessa tarefa"; 4) garantia de participação dos envolvidos (alfabetizando e

---

<sup>128</sup> Jornadas exaustivas, baixos salários, inserção precoce no mercado de trabalho, não acesso aos bens culturais etc.

alfabetizadores) na "elaboração, execução e gestão de todo o processo"; 5) o alfabetizando deve ser cidadão que, "no exercício pleno da cidadania, exige e cobra do Estado o direito à alfabetização/formação". Presumo que o contraponto dos subalternos, aqui pontuado, mostre clareza e concretude.

Assim como não particularizei as representações dos setores dominantes, não detalho aqui as dos subalternos, na medida em que, através de algumas poucas observações mais amplas, já se pode perceber que estão contemplados os três aspectos que referenciam a nossa análise. Sobre a *formação de educadores*, é possível induzir que concebe-se um modo de formar que deve resultar em profissionais críticos e competentes,<sup>129</sup> no mínimo semelhantes aos próprios autores da crítica realizada, pois seria incoerente uma visão díspar. Sobre a *qualidade do ensino*, além de valerem as observações feitas para a formação, concebe-se um ensino de qualidade universal e unitária, em escolas públicas oficiais e parte do sistema regular, como forma de atender adequadamente o direito daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade esperada. Sobre a *gestão democrática*, defende-se uma visão nitidamente participativa, na qual os envolvidos são sujeitos na elaboração, execução e avaliação dos processos.

---

<sup>129</sup> Conforme SEVERINO e BRZEZINSKI, p. 71-72 deste trabalho.

### **A pasteurização dos discursos**

Tomo aqui como objeto de análise um segmento do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003: I - Situação e Perspectivas da Educação Fundamental, A - Contexto Social, Político e Econômico do Desenvolvimento Educacional, (p.19-21), para exemplificar a pasteurização dos discursos.<sup>130</sup>

O documento inicia com uma afirmação um tanto questionável: "Nas últimas quatro décadas, empreendeu-se no País um grande esforço para integrar ao sistema educacional, em momento de elevado crescimento demográfico, quase toda a população na faixa de sete a 14 anos." Embora a rigor a afirmação não seja incorreta, e os dados mostram isso (ver tabela 11), ela constitui um discurso que camufla a realidade, porque este "grande esforço" não se deve às iniciativas de governo - como as entrelinhas sugerem - mas, seria maior se este tivesse cumprido a sua obrigação social. Quem sabe não haveria, nos anos 90, cerca de 3,5 milhões de pessoas entre 7 e 14 anos fora da escola...<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Refiro-me a este segmento através da palavra *documento*.

<sup>131</sup> Subtraindo o último n° da coluna 3 do último n° da coluna 2, da tabela 11, chega-se ao contingente entre 7 e 14 anos sem escola.

Tabela 11 - Taxas de escolarização da população de 7 a 14 anos: Evolução no período 1950-1990

Anos	População de 7 a 14 anos (x 1000)	Matrículas de 7 a 14 anos (x 1000) (Total)	Taxas de Escolarização (%)
1950	10.402,7	3.767,9	36,2
1960	14.604,4	6.540,5	45,4
1970	19.693,0	13.209,9	67,1
1980	22.981,8	18.476,7	80,4
1990	26.757,3	23.252,1	86,9

Fontes: IBGE, Censos Demográficos, MEC/SEEC, Sinopses Estatísticas In: Plano Decenal, p.110.

Vejamos a justificativa. Argumenta-se no documento que, entre 1950 e 1970, enquanto a população total crescia 3% ao ano, o contingente urbano aumentava a taxas maiores que 5%. Ora, estamos diante de um fato cuja explicação não é sugerida. A população rural foi obrigada a migrar para a cidade como conseqüência de política consciente de governo, aqui escamoteada: "Mesmo sem uma política deliberada de controle populacional, assistiu-se, no Brasil, desde meados da década de 70, a um rápido processo de transição demográfica cujos efeitos principais se manifestarão ao longo dos próximos vinte anos." Observe-se que o governo foi apenas *espectador* de um fenômeno sabido que traria graves seqüelas no futuro. Mas, vamos adiante. Na seqüência é a vez de introduzir um discurso de Poliana: "Diminuíram as taxas de fertilidade e natalidade e, em decorrência, os ritmos de crescimento populacional, especialmente na faixa de atendimento escolar." Ufa! A providência divina deve ter sido a responsável pela correção da sinistra trajetória; com

isso, "Prevê-se, (...) para os próximos anos, um decréscimo na pressão por expansão da oferta no ensino fundamental, embora restem grandes efetivos de adolescentes, jovens e adultos a serem integrados ao sistema."

Todavia, como se vê, retoma-se a dose de preocupação social e constata-se outros efeitos perversos: "(...) os intensos fluxos migratórios dos últimos quinze anos; concentração dos núcleos dinâmicos da população nas áreas metropolitanas - e na periferia destes aglomerados - de importantes grupos sociais situados abaixo da linha de pobreza; além do novo e recente deslocamento de famílias pobres em busca de melhores oportunidades para as cidades de médio porte.". Como se isso não bastasse, insistem em persistir, em áreas rurais menos desenvolvidas, "(...) consideráveis contingentes de crianças e adolescentes pobres." Diante de um quadro desses, convenhamos, é lícito responsabilizar justamente um governo que reconhece tais mazelas e se mostra tão preocupado com as conseqüências *naturais* que se abateram sobre a sociedade brasileira?<sup>132</sup>

Observe-se, agora, a diligência discursiva que tenta descaracterizar a responsabilidade sobre os acontecimentos pregressos, na medida em que eles fizeram parte de um todo amplo, sobre o qual não se teve controle: "O Brasil, assim como outros países da região, vem enfrentando um esgotamento de seus modelos tradicionais de transformação e crescimento econômico, após ter alcançado um patamar superior de

---

<sup>132</sup> A ironia me pareceu bom antídoto contra tal *inocência*.

industrialização e de modernização agropecuária e de ramos estrategicamente importantes do setor terciário." Tal amálgama de discursos contempla desde o *inevitável* até o *otimismo exacerbado*, isentando a administração de qualquer responsabilidade, pois os modelos adotados foram adequados, apenas ficaram obsoletos, precisando ser substituídos.

Assim como no currículo em espiral retomam-se os conteúdos com maior aprofundamento, esse discurso reafirma, a todo momento, argumentando a *naturalidade* com que os fatos se processaram. "Embora haja potenciais significativos do desenvolvimento, persistem alguns obstáculos consideráveis: a heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de desigualdade regional e social de renda; um mercado interno relativamente limitado em face de seu porte demográfico." Afora isso, novos argumentos condimentam a análise requentada; por exemplo, o de que a grandeza territorial do berço esplêndido cerceia o mercado interno. Aí, então, salpica-se um outro diagnóstico incontestado: "Medidas adotadas nos últimos anos buscam o ajustamento à concorrência por meio da compressão de salários, deixando de promover a redistribuição de renda pela via salarial e exigindo a incorporação de crianças e jovens, na faixa escolar, ao mercado de trabalho." Astuta figuração!

Os resultados das políticas deliberadas, desde antanho, parecem ser muito conhecidos, ao menos pelos redatores dessa peça. Vejamos. "A iniquidade na oferta de oportunidades

sociais, associada à elevada concentração de renda e patrimônio, inibe o exercício da participação e faz emergir vários tipos de cidadania." E não era (é) isso mesmo que se queria (quer)? Não fosse assim, como chegamos a este ponto? Reparem que, apesar de cientes de todas esses problemas, subjaz ao discurso uma *neutralidade concluída*. Existe nas cidades "(...) enorme contingente de cidadãos com escassa vivência de direitos políticos básicos, as instituições canalizadoras da participação rearticulam-se com lentidão para conduzir a novas possibilidades de um jogo pluralista." Ora, possivelmente trata-se de desleixo dos subalternos, pois não é de hoje que tais direitos andam por aí solta e essa legião distraída sequer apoderou-se deles; além disso, é como se os canais de participação tivessem estado sempre desobstruídos, os partidos, os sindicatos etc.. Ou, talvez, as pessoas não saibam operar tal jogo pluralista.

Novo reconhecimento, seguido de amenização contumaz.

"Tal situação favoreceu formas clientelistas de condução do sistema político e da administração pública, o que limitou ainda mais a consolidação de instituições e padrões de conduta efetivamente democráticos. Isto ocorreu apesar de significativos avanços - ainda que pouco orgânicos - na intensidade e participação sócio-política."

Embora seja exemplar tal reconhecimento em documento oficial, é curioso porque ele se manifesta ao mesmo tempo em que há uma visível continuidade daquilo que se admite publicamente. Outrossim, parece insinuar-se algo mais que um regozijo ao declarar que os avanços na participação têm ainda um caráter inorgânico.

Vejam os reflexos nas condições de acesso e de extensão da escolaridade. Após a consideração óbvia de que, os mais pobres, moradores em zonas rurais ou em periferias dos grandes centros urbanos, têm maior dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau, argumenta-se no documento que "A redução dos gastos públicos, por seu lado, aumenta a heterogeneidade dos padrões de oferta escolar, levando à acumulação da repetência e a maiores dificuldades para concluir, com bom aproveitamento, o ensino fundamental." Embora aqui esteja presente a velha idéia sobre a incompetência dos subalternos, admite-se finalmente a responsabilidade de quem administra os sistemas escolares em levar à repetência e ao insucesso no ensino fundamental.

Na seqüência, inicia-se um discurso que, enquanto tal, incorpora pelo menos parte daquele dos subalternos: "(...) serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa distribuição de renda e riqueza." O documento alega que tal processo gerará "(...) mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas." Na educação seria necessário repensar os critérios de planejamento e das relações escola-sociedade, para "(...) gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população." Se, à primeira vista, insinua-se que mudanças de envergadura estariam sendo cogitadas - mesmo que só no

discurso -, um olhar mais atento revela que se trata apenas de adequar melhor a velha estrutura ao contexto atual.

O que segue, justifica a desconfiança. Para concretizar modificações do porte alegado, seria preciso mudar também as políticas globais e haver correspondência entre ambas; neste aspecto, o nível de generalidade com que o documento se expressa não autoriza ninguém a crer nas intenções que o permeiam. Observe-se:

"Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso da tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos."

Como se vê, é preciso explicitar melhor o caráter das mudanças mais amplas mencionadas, pois consta que elas se referem apenas à adesão ao neoliberalismo. Ademais a tônica na busca do *consenso*, parece querer mascarar um embate que, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental, tem conclusão acordada, não admitindo mais as protelações: garantir a *todos* o acesso à escola fundamental e a permanência nela, com sucesso.

O documento fala ainda em democracia e em exercício dos direitos da cidadania, porém tal discurso torna-se vazio por ser, ao mesmo tempo, universal e particular e, por isso, não auto-explicável. Vejamos.

"A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de

governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle."

Ora, as lutas dos trabalhadores em educação para que novos processos e instrumentos sejam reconhecidos é pública e notória, há muito; resta saber se as alternativas apontadas pela administração serão minimamente congruentes com as dos educadores. Receio que não. A postura do governo central, na gestão passada e, sobretudo nesta, frente à elaboração da nova LDB, mostra que toda desconfiança tem fundamento.

Finalmente, consideremos os aspectos que referenciam a nossa análise: formação de educadores, qualidade de ensino e gestão democrática. Esse documento exemplifica a contento a pasteurização. Subjaz ao discurso, em si, a preocupação em formar para a cidadania ou formar consciência de cidadania, mas neste segmento não se explicitou com maior ênfase qual é a compreensão de *formar cidadãos*, o que me faz pressupor que pode ser um discurso vazio, cuja razão de ocorrer se justifica pela conveniência de ser "politicamente correto". Se formar para a cidadania for um objetivo real, a formação de educadores estaria contemplada, pois seria um contra-senso imaginar não cidadãos formando cidadãos. Nessa mesma linha de raciocínio, a qualidade do ensino poderia também estar contemplada, todavia, o documento privilegia a subordinação dos subalternos à hegemonia dos dominantes ao apregoar a tolerância, a solidariedade e a solução pacífica para os conflitos. Ora, isso só faria sentido se adotado sobretudo nas políticas mais amplas, a econômica, por exemplo, campo onde os conflitos se explicitam de maneira

mais contundente e deletéria. Quanto à gestão democrática, acena-se com esta possibilidade sem detalhar a magnitude que elas poderiam adquirir, entretanto, é muito pouco provável que ela possa estender-se às questões fundamentais; parece antes tratar-se de uma estratégia que, no senso comum, seria traduzida por "é preciso dar os anéis para não perder os dedos".<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Para Atilio Borón, a declaração de Friedrich von Hayek, um dos pais do neoliberalismo, ao jornal *El Mercurio* (Chile) de que, "se tivesse que escolher entre uma economia de livre mercado com um governo ditatorial ou uma economia com controles e regulações mas com um Estado democrático, escolheria sem dúvida o primeiro.", retrata bem o dilema dos dominantes e sua opção. (BORÓN In: SADER e GENTILI, 1995: 101).

### **Parâmetros classistas e matrizes analíticas.**

Penso que é o momento de explicitar outros parâmetros, de cunho classista, utilizados para diferenciar os *discursos dos dominantes*<sup>134</sup>, de *resistência* ou *contradiscursos* e *pasteurizados*. Na verdade trata-se de sintetizar algumas considerações, já feitas no decorrer deste trabalho, e acrescentar outras, dando-lhe continuidade e informando o leitor sobre os demais procedimentos adotados ao contrastar tais discursos. Tanto o eixo de análise e discussão - *educar para a cidadania* -, como os aspectos privilegiados - *formação de educadores/cidadãos, qualidade de ensino e gestão democrática*, já foram discutidos anteriormente; assim, a finalidade básica deste exercício é a de elaborar uma matriz, um instrumento que traduza a complexidade política em alguns elementos mais fundamentais para viabilizar o cruzamento entre as variáveis educacionais citadas e as de caráter ideológico mais amplo. Cabe esclarecer, ainda, que os aspectos antagônicos que aqui serão explicitados não foram arbitrados de antemão, mas emergiram do cotejo entre as leituras do material pesquisado (ver bibliografia) e as dos textos citados na nota 25.

As análises realizadas neste trabalho não pretenderam ocorrer num plano lingüístico - isto extrapolaria seus

---

<sup>134</sup> Para efeito de concisão de linguagem, às vezes, recorro à expressão *discurso(s) dominante(s)* ao invés de *discurso(s) do(s) dominante(s)*. Sempre que isto acontecer - na matriz, por exemplo - o significado atribuído é o de *discurso(s) do(s) setor(es) dominante(s)*.

propósitos -, mas apenas permitir diferenciar os discursos com base em seu conteúdo ideológico e, portanto, político. A síntese então constituída servirá também como instrumento para elaborar o capítulo III e inspirou-se em textos de Florestan Fernandes, Marilena Chaui e José Oliveira Arapiraca.<sup>135</sup> Entretanto esclareço que, tal síntese só foi viabilizada por contemplar um conjunto de preocupações sociais acumuladas ao longo da minha vida; dito de outra maneira, ela traduz também, de forma sucinta, um elenco de questões que, a meu ver, deveriam constituir um dos enfoques centrais da formação de professores e, por conseqüência, da formação para a cidadania - o exercício de considerar, lado a lado, os conteúdos e as contingências sociais e políticas que impregnam o trabalho docente, para que fatos observados e/ou vivenciados sejam historicamente contextualizados, uma vez que é através do conhecimento de suas causas e conseqüências que conseguimos formular as alternativas que permitem evitar a omissão, o descompromisso social e a cooptação ideológica "ingênua".

É oportuno lembrar que, no capitalismo, são valores básicos, entre outros, o individualismo hedonista, o lucro e a competição; mas não qualquer lucro nem, sobretudo, qualquer competição, pois o primeiro tem que ser sempre o maior/melhor, não importando a atividade que o propicia - afinal, "os fins justificam os meios". A competição traduz,

---

<sup>135</sup> Refiro-me especificamente às obras: *Nova República?* (FERNANDES, 1986); *Cultura e Democracia e Conformismo e Resistência* (CHAUÍ, 1993 e 1994, respectivamente) e *A USAID e a Educação Brasileira* (ARAPIRACA, 1982).

quase sempre, apenas e tão somente, a busca por demonstrar uma pretensa superioridade econômica, política, cultural, em detrimento da melhoria das condições éticas e humanitárias que conferem dignidade à vida: os requisitos fundamentais da educação, saúde, trabalho, moradia, entre outros. Assim, freqüentemente, os países capitalistas centrais tentam nos convencer de suas pretensas (ou reais) superioridades tecnológica, organizativa, cultural etc., justificadas, em especial, por meio de argumentos ideológicos, tais como o do esforço pessoal, o da igualdade de oportunidades ou outros de idêntico matiz. Em contrapartida, inúmeras pesquisas mostram que a nossa indignação econômica e social se deve, sobretudo, ao atraso social, científico e tecnológico a que fomos/somos submetidos. A racionalidade que subjaz a este modelo impõe como tônica aceitar a desigualdade; sem esta condição essencial, convenhamos, as chances de "sucesso" capitalista ficariam, no mínimo, bastante reduzidas. Todavia não lhes convém que tal iniquidade - quase sempre produzida - seja escancarada, por isso os dominantes não podem admiti-la sem percalços, o que significa que precisa ser atribuída ao acaso, ao destino, a alguma divindade, a causas naturais, a contingências pessoais, familiares, raciais, entre outras.

Como a manutenção no/do poder é tarefa a ser perseguida com firmeza e determinação, resulta que o pressuposto axial assumido pelos dominantes é o da ausência de conflitos, isto é, de que o funcionamento do macrossistema social seja harmônico - isso explica, por exemplo, o uso de palavras-chave como cooperação, assistência, parceria, "ajuda". Em

outros termos, o que se propugna é negar a *luta de classes* e exaltar as "harmônicas" relações capital/trabalho. Acontece que a voracidade pelo lucro imediato e sem risco, é inerente aos dominantes e esta é uma característica que, se não lhes é tranqüilo disfarçar, é-lhes impossível negar. Visceral no capitalista, tal avidez pode ser flagrada, algumas vezes, quando seu ímpeto o faz descuidar-se das pistas que podem denunciá-lo. Recorramos a um exemplo. Consta que os países capitalistas centrais prestam *assistência técnica* aos periféricos<sup>136</sup>. Em que consiste tal operação? Além de só transmitir conhecimentos e técnicas que lhes convêm - geralmente em obsolescência no centro -, a transação se dá via compra compulsória de "pacotes" que, sem dúvida, induzem não apenas à dependência como, não raro, à criação de novas necessidades, muitas delas outrora e ainda supérfluas.

A aversão ao conflito exige que a ideologia dominante impute ao Estado a tarefa de funcionar como árbitro da sociedade como um todo, motivo pelo qual ele tem que aparecer como aquele que paira acima das classes sociais. Neste sentido, qualquer iniciativa de intervenção de países do bloco dominante nos países periféricos deve carregar consigo a aura de *ajuda* e, para que tal intento seja bem sucedido, é necessário então des-historicizar, despolitizar e descontextualizar os processos. É assim que tal *ajuda* se traveste de um matiz "solidário", camuflando a vinculação

---

<sup>136</sup> Outros mecanismos congêneres e estratégias semelhantes são utilizados. Sobre *cooperação* e *ajuda*, é oportuno conhecer os textos de Arapiraca (já citado) e o de Marília Fonseca (In OLIVEIRA, 1995: 85-121), entre outros.

econômica e política subjacente que, de fato, a caracteriza. E mais, este mecanismo pervertido e perverso tem que dissimular a manipulação das necessidades dos *receptores* que - muitas vezes, como já se disse - são criadas pelos próprios *doadores*. Dessa forma fica fácil entender porque os discursos dominantes seduzem pela generalidade, sobretudo quando acenam com o propósito de modernizar as sociedades e de construir a cidadania, esta aqui entendida tão somente enquanto mecanismo produtor de consumidores. Em síntese: *ajuda, empréstimo* ou *cooperação* dos capitalistas centrais aos periféricos são verdadeiros "ovos de indez".

O contraponto à ideologia dominante, e que constitui também um acervo ideológico, busca transformar a realidade tentando interferir nos padrões de existência individuais e coletivos, como forma de superar a dependência e a dominação impostas pelos antípodas. Seus valores fundamentais são a igualdade, a justiça e a solidariedade. A iniquidade é combatida por meio de lutas que procuram resistir aos mecanismos que a (re)produzem, freqüentemente dissimulados. Assim, a resistência a tais mecanismos depende do fato de as vanguardas dos oprimidos e dos proletários - os intelectuais orgânicos de classe<sup>137</sup> - os perceberem, no sentido de ligar entre si o dissimulado e o imanente, para coletivizá-los; pois a história "(...) constitui um processo de autoliberação

---

<sup>137</sup> Segundo Gramsci, a definição deste intelectual refere-se à função que ele ocupa, de modo orgânico, frente aos grupos sociais que ele representa: "(...) lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (...)" (GRAMSCI, 1982, *Op. cit.*, p. 3 e ss.).

progressiva da massa do povo." (FERNANDES, 1986: 63). Como os mecanismos de controle social, dominação e privilégio envolvem, quase sempre, a participação do Estado, uma das tarefas dos que resistem consiste em desmascarar este Estado, toda vez que ele ousar não garantir o "contrato social" do qual deveria ser o guardião-mor. Acontece que a ideologia dos dominantes impregna todos os setores sociais, inclusive os próprios subalternos, o que dificulta e muito a possibilidade de construir uma contra-hegemonia, tanto no que se refere a elaborar alternativas às formas dominantes de *pensar*, contemplando as próprias necessidades, quanto naquilo que poderia induzir os setores subalternos a *agir* em defesa de seus interesses gerais e específicos.

A jornada dos que precisam resistir aos mecanismos de dominação obriga-os a permanecer em estado de alerta o tempo todo, pois as estratégias implementadas para manter o poder varrem os inúmeros aspectos relativos à convivência em sociedade. Incluem-se aí, desde as relações de trabalho até as que envolvem a utilização de recursos que, por convenção, deveriam ser coletivos; o uso discriminado que se faz das leis e do próprio Estado é o exemplo maior deste último aspecto. Como, em regra, a sociedade não tem acesso a todas as informações pertinentes aos interesses sociais, os mais fortemente atingidos, além de amiúde desconhecem seus próprios direitos, sequer têm a quem apelar. Este é um dos motivos pelos quais também o discurso dos que resistem tem seu lado sedutor, às vezes pleno de voluntarismo, de autoafirmação e de autoconvencimento. Mas não será exagerado

rememorar que os subalternos contam apenas com organização e força próprias. Enquanto isso, as circunvoluções neoliberais têm dificultado até mesmo a simples manutenção da aparente democracia constitucional, representativa e parlamentar.

O descaso perene da burguesia brasileira, deixando de realizar tarefas de sua incumbência histórica, obriga seus antagonistas a assumirem, quase isolados, as chamadas lutas democráticas, há muito cumpridas nos países capitalistas centrais. Os exemplos mais claros são a Assembléia Nacional Constituinte, dos anos 80 - cuja insuficiência social já se fez vislumbrar, apesar da *Constituição Cidadã* -, e a reconhecida, porém emperrada, Reforma Agrária, que resiste a transpor a mera retórica democratizante. Tal postura tem imposto aos setores sociais mais diretamente atingidos - por exemplo, os sem-terra ou os defensores da exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas - a adoção de invasões de terras não cultivadas, caso dos sem-terra, e a tentativas de minimizar o vazamento das verbas do erário público para as escolas privadas, durante a elaboração da LDB. A *alternativa* dos sem-terra foi arditamente rotulada de "justiça feita com as próprias mãos" e declarada *ilegal*; as ações dos publicistas foram sempre ignoradas. Em ambos os casos, as soluções possíveis foram/são combatidas pelo rigor corporativo dos dominantes, com o auxílio do governo, quase sempre atuando enquanto protagonista - como nos casos da LDB e dos sem-terra - ou também enquanto coadjuvante, omitindo-se, como no caso da Reforma Agrária irrealizada. Em síntese,

os governos, sistematicamente, contemporizam com as pressões dos dominantes e neutralizam as dos subalternos.

Tais entraves - exemplares - nos obrigam a questionar: a globalização neoliberal pretenderia induzir a "queima de etapas históricas" nas periferias? Estaríamos nós diante de setores dominantes irremediavelmente cegos e ignaros? Quais motivos explicariam o abandono da defesa do nacionalismo, tão caro aos países capitalistas centrais e ao Brasil de décadas atrás? As reformas democratizantes, realizadas em inúmeros outros países, seriam "desnecessárias" aqui?<sup>138</sup>

Quanto aos *discursos pasteurizados*, não os concebo como próprios deste ou daquele setor social, mas como produto do embate intestino entre partes que precisam conviver no mesmo meio. Assim como não há proprietários que distribuam bens a esmo, também inexistem poderosos que dividam "gratuitamente" o poder; por sua vez, os resistentes fazem o possível para assegurar seus direitos no *contrato social*. Neste sentido os *discursos pasteurizados* são também indicadores - sobretudo nas leis e nos documentos oficiais - de disputas de poder e, portanto, de resistências pendentes, de contradições - mais, ou menos - evidentes. Convém lembrar que eles se expressam, oficialmente, por meio de dois tipos de ocorrências. Aquelas que, unilaterais, tentam se impor camuflando reais intenções e aquelas que representam frutos de negociações, resultados

---

<sup>138</sup> Embora amplas e exemplares, considerar tais questões é de interesse fundamental para aferir as concepções de educação às quais nos propusemos, pois elas iluminam o âmbito mais amplo que, em última análise, determina os demais.

historicamente possíveis - consideradas as correlações de forças no momento em que se defrontam as hegemonias política e social. O *discurso pasteurizado* do primeiro tipo em geral assume um feitiço de *discurso dos dominantes*, sendo assaz deletério, na medida em que, no mínimo, é ardiloso; já o do segundo tipo, emergindo de situações conflituosas, mas negociadas e transparentes, revela uma face que, embora desagrade a essa ou aquela parcela social, pode viabilizar um embate democrático e constituir-se num instrumento que serve a quaisquer das partes. Procurando ser mais claro, o *discurso pasteurizado* de segundo tipo viabiliza outros enfrentamentos legais e, com isto, novas chances de rever equívocos, por exemplo. Insisto à exaustão que nos situamos aqui apenas na ótica da democracia burguesa representativa; se assim não fosse, a história certamente seria diferente.

Para propiciar uma melhor compreensão do instrumento analítico que me é dado construir, represento a seguir os *discursos dos dominantes, de resistência e pasteurizados*, apelando para um paralelismo que assume os ares de uma polarização-limite.<sup>139</sup> Vejamos. Creio que as políticas e os discursos que se embasam na ideologia neoliberal (conforme discutimos na introdução) expressam-se, com propriedade, através do que eu estou chamando de *discurso dos dominantes*; outrossim, cabe ponderar que eles representam a atual

---

<sup>139</sup> Se tal contraste parecer ao leitor exagerado e impróprio, sugiro a leitura do artigo *Pas d' argent...* (FOLHA DE SÃO PAULO, 17/12/95, cad.1, p.2), onde o *coramastro* e deputado Roberto Campos - do apogeu dos seus 78 anos e iluminado por *A Lanterna na Popa* - expõe mais um exercício de virulência rotineira ao discutir alguns paradigmas de Estado.

transnacionalização capitalista. No extremo oposto, o aqui denominado *discurso de resistência* ou *contradiscurso*, certamente é o que melhor expressaria o internacionalismo proletário - a construir - e em defesa do qual inúmeros combatentes dedicaram suas vidas, entre uma miríade, o Professor Florestan Fernandes. Ademais, as políticas que podem ser caracterizadas através das tentativas de construir um Estado de bem-estar social, grosso modo, devem estar representadas através dos *discursos pasteurizados*, os do segundo tipo, claro. Observemos as matrizes resultantes da síntese explicitada neste tópico.

**Matriz com parâmetros classistas utilizada para analisar os discursos (recurso para melhor visualização)**

**Valores Básicos**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
liberdade, negócio, lucro, acumulação, propriedade, poder, prestígio, individualismo hedonista, disciplina, dever, ordem, autoridade, hierarquia, estabilidade, eficiência, competência	liberdade, igualdade perante a lei, igualdade de oportunidades, bom senso, equilíbrio, experiência, individualismo	liberdade, igualdade universal, solidariedade, paridade, dignidade, direitos civis, políticos e sociais, informação, autonomia, emancipação, autodeterminação

**Principais Teses Políticas**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
Neoliberalismo; Estado "representante da sociedade toda"; Estado "provedor", instrumental aos mais iguais; Economia de livre mercado; Desenvolvimento Capitalista Desigual	Liberalismo; Estado intervencionista, de bem-estar social; continuidade da "transição democrática"; desenvolvimento sustentado; dominação menos repressiva, mais "consensual"	Comunismo; Socialismo, construção da sociedade socialista; Conquista da sociedade "civilizada"; República democrática, Parlamentarista ou Presidencialista

**Lógica/Racionalidade**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
lucro (imediatos e s/risco), manutenção da hegemonia e do controle social (de cima p/ baixo e de fora p/ dentro), expansão e dinamismo da ordem existente, racionalidade científica (técnica), apropriação do Estado, propriedade privada, livre iniciativa	equilíbrio sociedade civil / Estado, convencionado entre as classes, conciliação liberal conservadora, aceitação da dominação dos mais "aptos", busca do consenso, compensação do desemprego, desenvolvimento social, racionalidade científica (administrativa)	distribuição, divisão equitativa de lucros / perdas, socialização dos meios de produção, desenvolvimento com justiça social, racionalidade científica (social), participação, "conscientização"

**Estratégias utilizadas**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
opressão, comando, domínio, repressão, burocratização / organização, alianças estratégicas, arranjos momentâneos e superficiais, autolegitimação, despolitização, descontextualização, cooptação, desqualificação do antípoda	paz social urdida e negociada, equilíbrio participação / representação, aperfeiçoamento da transição "democrática", "cooperação, auxílio, ajuda aos mais necessitados", autocracia técnica, reforma dos que "podem e sabem"	Privilégio da participação direta, resistência passiva e ativa, detenção da precariedade do emprego e da degradação social, rompimento da dominação dos poderosos, adoção do "conhecer, julgar e agir"

**Horizonte/Perspectiva**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
manutenção do/no poder, globalização capitalista, harmonia do macrossistema universal, reforma: "revolução dentro da ordem", convencimento de que Democracia equivale a status quo, subdesenvolvimento consentido	conduta e cooperação internacionais, conciliação das classes sociais, Democracia (mínima), governo de conciliação democrática, consolidação da economia social de mercado	internacionalização proletária, revolução democrática, liberação das próprias forças, rejeição da ordem vigente, conquista do poder, instituição da cidadania para todos

**Manifestações Ideológicas**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
é privativa, individualista; o aparecer social, econômico e político oculta e dissimula o real; engendra como universal sua imagem particular; neutraliza a história, abole as diferenças, oculta as contradições e desarma as tentativas de questionamento; não concede nada essencial	é incapaz de apagar as contradições, mas mantém as grandes lacunas que garantem a preponderância da visão dominante; quer "modernizar": ajustar as estruturas à dinâmica da ordem vigente, mudar sem reforma e sem revolução, através de "contrato social"	é insuficiente para preencher lacunas do discurso dominante e forjar sua supremacia; busca justiça e autodeterminação; tenta conscientizar da necessidade de conjugar a massa (pobres) e a classe (trabalhadores)

### Concepção de Cidadania

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
Cidadania virtual para todos; Cidadania dos mais iguais, formadora de "consumidores"; preocupação com os seus direitos e com os deveres dos outros	Cidadania abstrata, menção a direitos e deveres, mas omissão quanto aos direitos da maioria da população	Cidadania plena, promotora da fruição de direitos e bens sociais; cobrança de que todos tenham direitos e deveres iguais

### Representantes/Aliados

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
latifundiários, "coronéis", elites rurais e urbanas, conservadores liberais / neoliberais, políticos e profissionais antiéticos, grande imprensa, "alienados" dentro dos próprios setores subalternos, intelligentsia neoliberal, déspotas eruditos e tecnoburocratas	contemporizadores e conciliadores a qualquer custo, elite esclarecida de visão "social-democrata" falsa, grande imprensa, "alienados dos próprios setores oprimidos, funcionários universais	trabalhadores rurais e urbanos dos vários setores da produção, assalariados da produção do comércio e dos serviços, intelectuais identificados com as causas proletárias, inclusive na grande imprensa, todos os despossuídos e os excluídos

### Cultura

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
um privilégio "natural" dos bem dotados; dissimuladora da divisão social do trabalho e da dominação de classe; reconhecimento apenas da cultura formal, da elite	admissão das diferentes culturas, com maior respeito à dos dominantes; valorização quase exclusiva da cultura "letrada", erudita	reconhecimento da diversidade; valorização da própria cultura, mesmo impellido a considerer "superior" a dominante; tradição oral e popular

### Situações ameaçadoras

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
internacionalização proletária; organização e métodos de luta para reverter o quadro social e político; Comunismo; Socialismo; Estado intervencionista; perda de controle econômico, político e social	falta de credibilidade: frente aos dominantes (egocêntricos e classistas), frente aos dominados (indóceis às conciliações); situações de confronto declarado	transacionalização capitalista, dominação econômica, política e social; repressão, opressão; exacerbação das próprias incertezas e vacilações; incapacidade de desmascarar conciliadores

### Ciência/Tecnologia

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
neutralidade científica; saber separado, fragmentado; coisa exclusiva, privada; instrumento de dominação	recurso que deve servir à humanidade; prerrogativa de quem detém o saber / poder, pois admite a diferença de talentos e inteligências	instrumento de humanização, acervo de conhecimento universal que facilita a emancipação; idéias são produto do trabalho que as torna inteligíveis

**Matriz com parâmetros educacionais utilizada para analisar os discursos** (recurso para melhor visualização)

**Formação de Educadores/Cidadãos**

**Qualidade de Ensino**

**Gestão Democrática**

Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso	Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso	Dominante	Pasteurizado	Contradiscurso
privilegia a instrução, vantajosa para os seus interesses; preocupa-se só com a formação "técnico-profissional"; acena com a necessidade de formação contínua; menciona rápido "uma sólida formação básica"; almeja "conscientizar" empresários de como abastecer-se de mão-de-obra qualificada	declara a necessidade de todos terem acesso ao conhecimento acumulado; constata a desigualdade da formação oferecida, explicada via causas naturais; ajuda a manter a formação dual ao admitir a incompetência dos subalternos; admite a necessidade de formação contínua	Vincula formação e instrução; almeja uma formação básica geral e competente; reivindica uma formação conveniente para suas necessidades; quer formação adicional aos interessados; entende que todas modalidades formativas tenham significado social; propõe a formação continuada em serviço	ênfatisa o ensino tecnicista; vincula qualidade à competitividade; pretende um ensino ligado aos seus objetivos; proclama a má-qualidade do ensino e responsabiliza o Estado e os educadores; quer gerenciar o ensino técnico-profissional, subvencionado pela sociedade; saber conceitual para a elite e voltado à execução de tarefas para os subalternos	fala em qualidade abstrata de ensino para todos, mas admite existirem padrões diferentes de acordo com talento e aptidão; reconhece o significado social do ensino; relaciona incentivo com qualidade do ensino, mas reluta em contextualizar fatos e ações técnico-administrativas e burocráticas	propõe o ensino público, laico, de mesma qualidade p/ todos; defende que o ensino sectorial seja discutido à luz de um projeto de educação nacional; deseja um ensino contextualizado e com significado social, libertário; desabona ações paralelas aos sistemas regulares de ensino	enxerga a gestão como prerrogativa sua (autocrítica), realizada pela hierarquia do poder / saber; permite participar apenas via execução; acena com uma gestão parcial, negociada como parte de processo mais amplo; a gestão é sempre instrumental para atender a seus objetivos	concebe a gestão como prerrogativa de técnicos; atribui à competência administrativa os sistemas e redes educacionais; impede um engajamento maior dos interessados em participar da condução do processo educativo; admite a representação tutelada	pressente que ela se liga a questões políticas mais amplas (econômicas, sociais etc.); defende a participação dos envolvidos na concepção, execução e avaliação da gestão; critica a centralização excessiva dos sistemas de ensino em todos os níveis

Uma vez apresentadas as matrizes-síntese, é necessário fazer uma última advertência a seu respeito, pois é oportuno que o recurso à *polarização* nelas evidenciada seja entendido com o significado que permeou sua elaboração e que de fato lhes atribuímos, enquanto instrumento analítico; vale dizer, embora tais matrizes possam parecer ao leitor como fruto de um maniqueísmo extremo, respeitei, tanto ao concebê-las quanto ao utilizá-las, o caráter dialético de que se revestem os aspectos que as compõem - freqüentemente complementares, às vezes assimétricos e contraditórios. A título de exemplo, a *concepção de cidadania* que se expressa nos *discursos dos dominantes, pasteurizado e contradiscurso*, através de formas aparentemente antagônicas e excludentes, não significa que elas assim sejam, mas apenas que tais palavras exprimem a concepção predominante nos respectivos discursos. Proceder de outra maneira tornaria a tarefa de análise inexequível devido à complexidade de considerar, simultaneamente, o caráter dialético e o caráter ideológico que subjazem a quaisquer processos de construção de (contra)hegemonia, visto que estes envolvem uma enorme gama de práticas sociais e discursivas. É lícito reconhecer ainda que tais concepções - políticas - costumam ostentar a condição de *continuum*, de policromia que evoca a imagem de um arco-íris. Minha insistência em clarear bem o entendimento acerca dos procedimentos aqui adotados se justifica para evitar que o leitor perca de vista a complexidade do processo de análise. A seguir, vejamos então o conteúdo da análise dos projetos de LDB, o assunto do capítulo III.

### Capítulo III

Analiso aqui os três projetos de LDB - PLC 101/93; Parecer nº 250/94, Substitutivo do Senador Cid Sabóia de Carvalho e o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro -, comparando-os entre si.

#### Os três projetos para a nova LDB

Munidos dos parâmetros *educacionais* e *classistas*, sumariados no capítulo II, vejamos como a *formação de educadores/cidadãos*, a *qualidade do ensino* e a *gestão democrática* se expressam - ou não - através de *discursos dos dominantes*, *pasteurizados* e *contradiscursos*, nos documentos oficiais que nos propusemos a examinar: os três projetos de LDB. Recorro novamente à metáfora da dança, utilizada no capítulo anterior e agora ampliada, pois já preparamos a pista (explicitamos o contexto), já ensaiamos alguns passos básicos (definimos os parâmetros) e já escolhemos os parceiros (os três projetos de LDB). Só nos resta o prazer da contradança...

Gosto de pensar que seremos muitos a participar desta dança mas, por enquanto, admito que somos apenas quatro. De um lado, a redação final do Projeto de Lei (PL) nº 1258-C, de 1988, da Câmara Federal, conhecido como Relatório Ângela Amin, o qual transformou-se em PL nº 101, de 1993, no Senado, e resultou em dois substitutivos: o do senador Cid

Sabóia de Carvalho e o do senador Darcy Ribeiro; do outro lado, eu, que espero não estar tão só. Nossos *parceiros*, ou *parceiras*, mostram alguns traços comuns, mas apresentam também feições diferentes, motivo pelo qual preciso dizer que escolhi primeiro olhar-lhes a face comum para, em seguida, destacar o que elas têm de peculiar e que lhes acrescenta "charme" ou "antipatia". É conveniente lembrar ainda que nossas três *parceiras* foram muito *buriladas*, ou melhor, duas delas foram democraticamente retocadas, durante anos, mas a última delas - chamá-la-ei *Maíra* - foi "imposta" pelo pai, em conluio com o governo, após *maquiá-la* várias vezes. Estou convencido de que devo pedir licença à academia e também ao leitor, para nomear as nossas *parceiras*, pois isto tornará - tanto a referência a elas como o trabalho de compará-las - mais claros e bem humorados, espero. Assim dançaremos com *Ângela* (Relatório Ângela Amin), com *Fernanda* (Substitutivo Cid Sabóia de Carvalho) e com *Maíra* (Substitutivo Darcy Ribeiro)<sup>1</sup>. Vamos à dança.

Tanto *Ângela* como *Fernanda* constituem-se de capítulos: 20 capítulos e 152 artigos, a primeira; 19 capítulos e 131 artigos, a segunda. *Maíra* compõe-se de 10 títulos, 4 capítulos e 82 artigos. Assim, "DA EDUCAÇÃO" é o Capítulo I

---

<sup>1</sup> O nome *Fernanda* ao Substitutivo Cid Sabóia - a versão do projeto de LDB à qual se conseguiu chegar pelo processo de conciliação aberta que até então caracterizava a tramitação da LDB - homenageia Florestan Fernandes (pela sonoridade do nome), batalhador desde o início por uma LDB democrática e justa. O nome *Maíra* ao substitutivo Darcy Ribeiro se refere à relação entre o nome do famoso romance e o seu autor. Reconheço que, atribuir nomes de pessoas a estes projetos, torna "humano" algo que é produto de ajustes muitas vezes espúrios, mas a intenção foi só a de tornar mais agradável nosso diálogo.

nas duas primeiras e o Título I na terceira. As três contêm aqui um único artigo e repetem basicamente a mesma redação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo único. A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias.

Como se vê, as três mostram, via discurso *pasteurizado*, uma preocupação - correta - com um processo de formação educacional de caráter amplo que, embora desenvolvido predominantemente em escolas e através de ensino, considera também as demais atividades coletivas e individuais nas quais, sem dúvida, ocorrem muitos processos educativos; ademais pode-se afirmar que se aponta para um ensino de boa qualidade para todos. Todavia chamo a atenção do leitor para algo que talvez passe despercebido. Em *Ângela* e em *Fernanda*, na redação do Art. 1º, citada anteriormente, as expressões "na vida familiar" e "na convivência humana" aparecem invertidas; ora, creio que referir-se primeiro à formação desenvolvida "na convivência humana" e, depois, "na vida familiar" não é mera questão semântica, mas traduz visões diferenciadas; dito de outra forma, enquanto que estas duas privilegiam a importância da formação na/para a convivência humana, em *Maíra o discurso dos dominantes* destaca, primeiro, a formação na/para a vida familiar. Não por acaso, no **caput** do Art. 2º (ver mais adiante), *Maíra* também inverte a seqüência constitucional - Estado, família - quando menciona primeiro a família e, depois, o Estado, quanto ao dever com a educação.

Um outro aspecto - bem mais visível - está contemplado apenas no Art. 1º de *Ângela e Fernanda*, através de um § 2º:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Convenhamos, vincular a educação escolar ao trabalho e à prática social constitui um *contradiscurso* que valoriza os interesses dos subalternos, na medida em que estes *vivem do trabalho e dependem de práticas sociais transformadoras* do modelo social a que estão submetidos.<sup>2</sup> Outrossim, tal *contradiscurso* reafirma direitos da maioria trabalhadora.

Os Capítulos II e IV em *Ângela*, Capítulo II em *Fernanda* e Título II em *Maíra* se ocupam "DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL" e requerem maior acuidade de quem observa a dança e dela participa. Observemos os seus conteúdos:

Em *Maíra*,

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

Em *Fernanda*,

Art. 2º A educação nacional, fundamentada nos ideais de liberdade, igualdade, tolerância e justiça social, tem por fins:

- I - o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, de forma ativa e responsável, e sua qualificação para o trabalho;
- II - a produção e a difusão do conhecimento, a consideração pelo patrimônio cultural e a valorização da convivência harmoniosa com a natureza;
- III - a promoção do bem-estar social e do respeito ao pluralismo da vida humana.

Em *Ângela*,

Art. 2º A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia,

---

<sup>2</sup> A rigor ambas deveriam ter colocado, primeiro, a prática social e, depois, o trabalho, tão espoliado pelas elites.

justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

- I - o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;
- II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;
- III - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;
- IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento;
- V - a valorização e a promoção da vida;
- VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;
- VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;

No conjunto, as três versões manifestam - via discursos mais, ou menos, *pasteurizados* - os seguintes ideais<sup>3</sup>: igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana (*Ângela*); liberdade, igualdade, tolerância e justiça social (*Fernanda*); solidariedade humana (*Maíra*). Observa-se aqui, além de uma visível diminuição quantitativa dos ideais preconizados, também um inegável decréscimo, por assim dizer, "qualitativo", conforme as propostas foram se constituindo. Dessa forma, da primeira para a segunda "abandonaram-se" os ideais de solidariedade - o único mantido pela terceira e, assim mesmo, adjetivado: *solidariedade humana* - e de felicidade humana. Para realçar apenas o mínimo, qualquer burocrata diria que não cabe num projeto educacional amplo como o de LDB manifestar intenções de felicidade humana se afinal, até hoje, nem fomos capazes de defini-la objetivamente. O argumento tem grande chance de ser reconhecido, todavia algumas questões ajudam a pensar melhor sobre o problema suscitado: a quem interessa perder de vista o ideal de felicidade? Não seria o seu abandono (e o de outros semelhantes) que viabilizaria a felicidade de

---

<sup>3</sup> Refiro-me aos *ideais* que estão literalmente citados e na ordem em que foram citados nos projetos.

poucos? Se tal argumento for pouco convincente, relembro que, no processo, a manutenção de um único ideal - o da solidariedade humana - e, ainda que apenas no papel, é de fácil compreensão num meio onde a religiosidade cristã ainda é forte. Curioso ainda é que em *Ângela* e *Fernanda* a educação "se fundamenta nos ideais de liberdade, igualdade etc.", enquanto que, em *Maíra*, ela aparece "inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana"; talvez fosse dispensável, mas não é excessivo lembrar que o significado de "fundamentar" e de "inspirar" são diferentes, pois quem "se fundamenta" o faz com o intuito de alicerçar, estabelecer, firmar, ao passo que, quem "se inspira", apenas busca sugestão e influência. Eis aí um discurso *pasteurizado* que se trai como *dos dominantes*.

Observemos os *fins* declarados para a educação nacional. As três falam em "pleno desenvolvimento do ser humano" (ou da pessoa), em seu "preparo para o exercício da cidadania" e em sua "qualificação para o trabalho", no que apenas repetem o Art. 205 da C.F./88. Enquanto *Maíra* assume laconicamente este discurso *pasteurizado*, as duas outras acrescentam incisos com novos atributos. Assim, tanto em *Ângela* como em *Fernanda* propõe-se o exercício crítico da cidadania, a primeira tentando um "aprendizado da participação" e, a segunda, buscando que tal exercício possa se dar "de forma ativa e responsável"; não por outro motivo ambas mencionam valores humanísticos e éticos. Reparem ainda que, neste Art. 2º, os três incisos de *Fernanda* e os sete de *Ângela* mostram

uma preocupação com "a produção e a difusão do conhecimento", com a proteção da natureza e do "patrimônio cultural da humanidade". Ademais, em *Ângela* defende-se, via discurso *pasteurizado* que tende a *contradiscurso*, a educação enquanto "instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania", apontando para um projeto de sociedade diferente da atual, para a "(...) construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem (...)" (**caput** do Art. 2º e inciso VII).

Vejamos os princípios. Eles estão no Capítulo II, Art. 3º, em *Fernanda* e *Maíra* e no Capítulo IV em *Ângela*.

#### Em *Maíra*

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - implantação progressiva da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - apreço à liberdade e à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, incentivando-se a colaboração entre o Estado e a sociedade;
- VI - gratuidade dos cursos regulares do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei e respeitada a autonomia universitária, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- IX - garantia de padrão de qualidade.

#### Em *Fernanda* e em *Ângela*<sup>4</sup>

Art. 3º A educação escolar será ministrada com observância dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-la efetiva;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público, vedada a cobrança, em estabelecimentos oficiais de ensino, de qualquer tipo de taxa dos alunos pela oferta de seus cursos regulares;
- V - valorização do profissional da educação escolar;
- VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

---

<sup>4</sup> Esta é, literalmente, a redação do Art. 3º do PL 101/93, Substitutivo do senador Cid Sabóia de Carvalho (*Fernanda*). A redação do Capítulo IV do PL 1258-C/88, Relatório *Ângela Amin (Ângela)*, é quase idêntica a esta. Apenas poucas frases estão em posições diferentes, mas com mesmo significado, por este motivo posso apresentá-los conjuntamente.

VII - garantia do padrão de qualidade do ensino em todos os níveis e da sua integração, no nível superior, com a pesquisa e a extensão;  
VIII - articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;  
IX - garantia a todos, pelo Poder Público, de educação básica comum anterior ou simultânea à educação profissional;  
X - garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo;  
XI - reconhecimento da experiência extra-escolar.

Os três projetos repetem o Art. 206 da C.F./88, com uma diferença: dois acrescentam, o outro subtrai. Assim, chamo a atenção do leitor só para os aspectos que os diferenciam. Se em *Ângela* e *Fernanda* reafirma-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, *incumbindo-se* o Estado de efetivá-la, um *contradiscurso* claro<sup>5</sup>; em *Maíra* acontece o inverso, prevê-se a *implantação progressiva* da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com tacanha intenção de *amenizar* o texto da lei, caracterizando, creio, uma inconstitucionalidade. Este é um discurso típico do *dominante* e predatório aos subalternos, pois posterga o acesso imediato à escola e interfere, portanto, na qualidade do ensino para todos. Além disso, em *Maíra* toma-se a iniciativa de retirar do Art. 206 da C.F./88 aquilo que o governo federal já deu mostras de que não convém ser mantido, por exemplo, o ingresso de profissionais através de concurso público e a "segurança" de terem regime jurídico único nas instituições federais. Embora as três mencionem a gestão democrática, em *Ângela* e em *Fernanda* concebe-se que tal gestão deve ocorrer tanto nas instituições públicas oficiais, como nas privadas; além disso tenta-se fazer com

---

<sup>5</sup> Na verdade ao reafirmar a *igualdade de condições*, revela-se apenas um discurso liberal, do dominante; ao *incumbir* o Estado de efetivar tais condições, torna-se *contradiscurso*, sobretudo se lembrarmos nosso contexto educacional.

que a própria LDB defina o perfil de gestão. Em *Maíra*, que só plagia o texto da C.F./88, não está claramente prevista a gestão democrática nas instituições privadas e, ademais, posterga-se a definição da gestão para lei posterior.

Em *Ângela* e em *Fernanda* encontramos ainda outras tentativas: a de definir, com transparência, o significado da gratuidade do ensino público, evitando a usual cobrança de taxas pelas escolas oficiais; a de reafirmar a articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a de integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade; a de garantir uma educação básica comum, além da profissional; a de reconhecer a experiência extra-escolar. É inequívoca aqui a utilização de um *discurso de resistência*. Convém alertar ainda sobre uma diferença existente no **caput** deste Art. 3º (Art. 7º em *Ângela*): se em *Maíra* o ensino será ministrado *com base* nos princípios arrolados (...), em *Ângela* e em *Fernanda* a educação será ministrada *com observância* dos princípios (...). Ora, *com base* sugere que o ensino apenas *terá apoio em*, ao passo que *com observância* sugere que este ensino *cumprirá, respeitará*(...). Isto dispensa comentários.

O Capítulo III de *Ângela* e *Fernanda* e o Título III de *Maíra* tratam "DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR".

Em *Maíra*

Art. 4º O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito;  
II - garantia de acesso ao ensino fundamental gratuito para os que não o cursaram na idade própria;  
III - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

IV - atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 VI - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VII - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;  
 VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art. 5º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete ao Poder Público:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, bem como os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;  
 II - fazer-lhes a chamada pública e  
 III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Qualquer das partes mencionadas no **caput** deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 3º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos do **caput** deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º O cumprimento da obrigatoriedade do ensino se fará mediante a freqüência à escola, asseguradas outras alternativas para o seu cumprimento.

Art. 6º Além do ensino obrigatório e gratuito, são direitos dos pais ou responsáveis e alunos:

I - ter acesso a estabelecimento com padrão mínimo de qualidade, avaliado pelo Poder Público, alcançando os mínimos de dias letivos e horas-aula fixados nesta Lei;  
 II - receber informações sobre currículos, programas, avaliações do estabelecimento e freqüência e rendimento dos alunos.

Art. 7º São deveres dos pais e responsáveis:

I - matricular no ensino obrigatório seus filhos e as crianças e adolescentes sob a sua guarda, zelando pela sua freqüência e rendimento escolares, ou assegurar alternativa satisfatória;  
 II - participar e colaborar com a associação de pais e outras entidades de cooperação com a escola.

As redações de *Ângela* e *Fernanda* são quase idênticas neste segmento, em forma e conteúdo, de maneira que todas as considerações feitas a seguir são válidas para ambas. Penso não ser o caso de reproduzi-las aqui<sup>6</sup>, pois o leitor poderá

---

<sup>6</sup> Considero que reproduzir as redações de cada uma delas tornaria enfadonho o trabalho de acompanhamento e análise pelo leitor, por este motivo privilegiei a redação de *Maíra* pois consta que, após meados do 2º semestre de 1995, é o substitutivo do senador Darcy Ribeiro que passa a tramitar sozinho. Seja como for, o anexo 1 permite uma consulta mais detalhada dos interessados.

consultá-las no anexo 1. As três repetem, em especial o conteúdo do Art. 208 da C.F./88, existindo uma clara preocupação, tanto em *Ângela* como em *Fernanda*, de explicitá-lo melhor, motivo pelo qual ambas recorrem a outros artigos e incisos da Constituição. Por sua vez, em *Maíra*, a exemplo do que aconteceu no Capítulo II, tenta-se restringir o texto legal, todavia só ela se preocupa em definir melhor os direitos e deveres dos pais ou responsáveis e dos alunos. Assim, privilegio aqui, novamente, apenas as diferenças que existem entre os três projetos.

Ao tratar do dever do Estado com a educação, os textos de *Ângela* e *Fernanda* enfatizam a garantia da igualdade geral de acesso e permanência no ensino público e gratuito em todos os níveis e prevêm "outras prestações suplementares, quando e onde necessárias", enquanto que a redação de *Maíra* restringe tal acesso ao ensino fundamental. Uma vez mais as redações de *Ângela* e *Fernanda* insistem que a educação extra-escolar deve ser promovida e estimulada; tal visão, peculiar a estes dois projetos, os diferencia muito do projeto Darcy Ribeiro e constitui um *contradiscorso* que tenta valorizar os saberes e conhecimentos construídos através da vivência de processos educacionais não formais, individuais e coletivos, que ocorrem cotidianamente e são caros aos subalternos.

Face à dívida social traduzida, entre outros, no nível de analfabetismo - total e funcional - que existe no país,

Ângela e Fernanda tratam este capítulo com especial empenho, recuperando todas as alternativas constitucionais para que a escolarização geral seja uma possibilidade concreta. Neste sentido, o atendimento à educação infantil tem aqui, diga-se, uma atenção exemplar; ambas recorrem à C.F./88, que diz:

assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas; (Art. 7º, XXV),  
 Compete aos Municípios: manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; (Art. 30, VI),  
 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (Art. 208, IV) e  
 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à (...) educação (...) (Art. 227).

Como é visível, estes dois projetos tentam impedir que o déficit no atendimento em creches e pré-escolas continue; caso contrário, corre-se o risco de ampliar a dívida social existente. Evidencia-se um esforço legal para transformar o discurso *pasteurizado* da lei - pelo fato mesmo de não ter sido cumprido (lembre-se de que a C.F. é de 88) - em *contradiscurso*.<sup>7</sup> É claro que não se pode imaginar que, por si, o simples detalhamento da lei vai modificar a situação, mas ela pode instrumentalizar a luta dos subalternos.

Os três projetos se manifestam em relação aos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade esperada e aos que trabalham e, por isso, têm dificuldade em frequentá-lo. Enquanto a redação de *Maíra* se resume a copiar a C.F./88 (observe-se o Art. 4º, em especial os incisos I, II, VII e

---

<sup>7</sup> A rigor trata-se de *apropriação* do discurso dos setores subalternos.

VIII, citados anteriormente), as de *Ângela* e de *Fernanda* são enfáticas em explicitar que ao Poder Público cabe:

cumprimento da obrigatoriedade imediata no ensino fundamental e da sua progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da Constituição Federal, desta Lei e dos planos nacionais de educação; (Art. 5º, I, item c, em *Fernanda* e Art. 4º, I, item c em *Ângela*);

oferta de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno; (Art. 5º, II, em *Fernanda* e Art. 4º, II, em *Ângela*);

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Art. 5º, III, em *Fernanda* e Art. 4º, III, em *Ângela*).

Penso que esta breve comparação entre os fragmentos dos três projetos é significativa para exemplificar o tratamento que se vislumbra para os - até agora - excluídos desse nível de ensino, jovens e adultos. A diferença entre o discurso de *Maíra* (em especial o Art. 4º), *pasteurizado* com tendência a *discurso dos dominantes*, e os *contradiscursos* de *Ângela* e *Fernanda* me faz supor que, assumindo um feitiço semelhante ao de *Maíra*, a LDB exigirá maior esforço dos subalternos para conquistar melhor acesso ao ensino fundamental, pelo simples fato de a redação ser reticente, senão hermética.

Observemos como os três projetos concebem o atendimento a quem tem direito a cuidados diferenciados. Há concordância quanto ao local onde tal atendimento deve ocorrer - na rede regular de ensino, preferencialmente. Um pouco diferentes da redação de *Maíra*, já vista anteriormente (Art. 4º, IV), as duas outras redações coincidem:

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Art. 5º, IV, em *Fernanda* e Art. 4º, IV, em *Ângela*).

Farei duas considerações. A primeira abarca os três projetos pelo uso dos termos *portadores* e *preferencialmente*. *Portador* traz consigo ou *carrega em si*, enfim, traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser "especial", não cabe no "lugar comum". Reforça a idéia da exclusão do diferente, pressupõe uma "falta" que excede muito a dimensão dela própria. Por exemplo, quando há pane ou restrição de uma *função* humana - visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. - *falta* também a condição de estar entre os *normais*. *Preferencialmente* é o termo-chave para que não se cumpra o inciso, pois quem "dá primazia a" já tem arbitrada legalmente a porta de exceção.

Antes de e para fazer a segunda consideração, proponho que fiquemos com a parte substantiva dos incisos, assim:

- 1... aos portadores de *necessidades educativas especiais* ...
- 2... aos portadores de *deficiência* ...

A redação 1 (*Maíra*) pode parecer mais respeitosa, entretanto ela traz implícita uma *valoração* do deficiente ou da deficiência e, portanto, pressupõe a necessidade de cuidados "especiais" de educação, o que pode não corresponder à realidade; por exemplo, precisar de rampa para subir cadeira de rodas é mera questão arquitetônica que não implica qualquer "necessidade educativa especial". Neste caso a redação 2 (*Ângela* e *Fernanda*), "politicamente incorreta" é menos *hipócrita* e mais funcional para aqueles que têm direito a atendimento diferenciado. Ademais, trata-se da diferença entre "atendimento educacional *especializado*" e

"necessidades educativas especiais". O preconceito aparece exatamente aí.

Vejamos agora o que está previsto nestes três projetos a respeito da continuidade e aperfeiçoamento dos estudos. Em *Maíra*, conforme o Art. 4º, VI, prevê-se "o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;", enquanto que em *Ângela e Fernanda* prevê-se uma "oferta de educação superior que possibilite o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística;" (grifos meus). É evidente nas duas últimas uma ênfase quanto a *possibilitar* o acesso de *todos* a outros níveis de conhecimento e cultura, enquanto que *Maíra*, ao acrescentar "segundo a capacidade de cada um", explicita seu desdém para com a população em geral e sua intenção clara de valorizar os *capazes*. O teor arrogante e discriminatório deste segmento do texto de *Maíra* confere-lhe um feitiço de *discurso dos dominantes*, ao passo que nos textos abertos de *Ângela e Fernanda* vislumbra-se a apropriação de *contradiscursos*.

Ressalte-se que *Maíra* é o único destes três projetos a contemplar, além do acesso ao ensino fundamental gratuito, direitos (Art. 6º) e deveres (Art. 7º) dos pais/responsáveis e dos alunos, conforme havíamos dito. Todavia, se observamos melhor tais artigos (em citação anterior) podemos verificar que, enquanto o Art. 6º, I, preocupa-se com escolas que tenham um padrão mínimo de qualidade, sejam avaliadas pelo Poder Público e respeitem os dias letivos e horas-aula

legais - e isto é de interesse coletivo -, o inciso II, do mesmo Art. 6º, declara o tipo de participação reservado aos pais e alunos: apenas *ser informados* sobre as atividades que se desenvolvem nas escolas, sobre frequência e rendimento dos alunos. Não se concebe, por exemplo, que os interessados opinem na elaboração de currículos, programas e avaliação das escolas. Já o Art. 7º, inciso II, num lapso de autoritarismo, impõe que os pais *participem e colaborem* com "a associação de pais e entidades de cooperação com a escola". Como se pode ver, os assuntos que envolvem a elaboração de concepções educacionais é prerrogativa de técnicos que detêm o saber e, no caso, também o poder. Mesmo não definidas mais claramente, as entrelinhas denunciam o tipo de *participação e cooperação* que se espera da comunidade: a ação paliativa que tem mantido, há muito, o funcionamento precário das escolas públicas oficiais.

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro (*Maíra*) contém, em separado, o Título IV - "DA LIBERDADE DE ENSINO":

Art. 8º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
 I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;  
 II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público;  
 III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.<sup>8</sup>

Embora tente-se definir aqui as condições da liberdade de ensino da iniciativa privada, parece que a redação de

---

<sup>8</sup> O Art. 213 da C.F./88 permite que recursos públicos sejam dirigidos: a escolas de caráter comunitário, confessional e filantrópico, sem fins lucrativos; a bolsas para os alunos carentes dessas instituições, no ensino fundamental e médio, na falta de vagas e cursos regulares da rede pública e a atividades universitárias de pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

*Maíra* é muito tímida para impedir, por exemplo, que haja desvio de recursos coletivos para interesses privados. É oportuno lembrar que qualquer fiscalização, em especial a que envolve recursos, depende do grau de informação a que tem acesso e, sobretudo, da ética do fiscal. E não será exagero mencionar que, até aqui, não está prevista nenhuma alternativa legal de caráter fiscalizador. Brechas como esta atribuem a esta parte do projeto um matiz *pasteurizado*, socialmente nocivo, sugere privilegiar os interesses dos setores dominantes.

Já em *Fernanda* (Art. 17) e *Ângela* (Art. 19) a liberdade do ensino privado mereceu um cuidado maior. Ambas contêm o mesmo conteúdo do **caput** do Art. 8º e dos incisos I e II de *Maíra* e, por certo, valeriam aqui as considerações feitas, todavia, elas vão além:

§ 1º Na autorização para o funcionamento de instituições privadas de ensino, ou de seus cursos, o sistema de ensino competente deve exigir, além da observância das diretrizes gerais desta Lei e das normas específicas dos órgãos competentes, o atendimento dos seguintes requisitos:

I - proposta pedagógica e de organização institucional capaz de atender aos padrões mínimos de qualidade do ensino;

II - participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas de acordo com o previsto no estatuto e regimento;

III - liberdade de crença e de expressão, vedada a discriminação de qualquer natureza;

IV - liberdade de organização sindical e associativa.

§ 2º No caso de instituições de ensino superior, a autorização obedecerá, ainda, ao disposto no Capítulo XII (em *Fernanda*) e XIII (em *Ângela*) desta Lei. (ambos tratam "DO ENSINO SUPERIOR").

É notória, procedente e obstinada a preocupação de ambas em prevenir que as instituições privadas transformem a educação em mera atividade comercial. Sabe-se que, na maioria destas escolas, não há uma proposta pedagógica clara; não é permitida a participação dos professores na definição de orientações pedagógicas; estatuto e regimento

são apenas adereços de exigência legal; inexistente liberdade de crença, expressão, organização associativa e/ou sindical. Mas proliferam aí discriminações "caleidoscópicas". É por saber disto tudo e querer impedir sua continuidade que, tanto *Ângela* como *Fernanda* esmeram-se num *contradiscurso*.

O Capítulo V em *Ângela*, o Capítulo IV em *Fernanda* e o Título V em *Maíra*, cuidam "DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL". Como de praxe, começemos a dança com *Maíra*:

Art. 9º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da presente Lei.

Art. 10. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para o ensino fundamental, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental e médio, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar e supervisionar as instituições de ensino superior do seu sistema de ensino.

§ 1º Para desempenhar as suas funções, a União fica autorizada a criar um órgão normativo colaborador.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos VI, VII e IX a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de ensino superior.

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação a que se refere o inciso VII e IX orientarão a política educacional.

Art. 11. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino;

II - definir as formas de colaboração com os Municípios, exercendo ação redistributiva e supletiva, particularmente no campo do ensino fundamental;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e a dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, acompanhar e avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio e a formação dos profissionais de educação;

*Parágrafo único.* Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e Municípios.

Art. 12. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver seu sistema de ensino, integrando-o com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - oferecer, com absoluta prioridade, o ensino fundamental e, em seguida, a educação infantil, vedada a atuação em outros níveis e modalidades de ensino enquanto não estiverem plenamente atendidas as necessidades da sua área de competência.

Art. 13. Os estabelecimentos de ensino, sob a responsabilidade de sua direção, incumbir-se-ão, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, na forma da lei;

III - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

IV - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

V - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VI - informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 14. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento;

II - velar pela aprendizagem dos alunos;

III - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

IV - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

V - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 15. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos docentes na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local na gestão do estabelecimento de ensino.

Art. 16. Os sistemas de ensino assegurarão aos estabelecimentos que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro e público.

Art. 17. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Art. 18. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada.

*Parágrafo único.* No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 19. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Os três projetos têm aqui muito em comum, o que me leva a ressaltar apenas o que os diferencia em conteúdo e forma. As redações de *Ângela* e *Fernanda*, grosso modo quase idênticas, explicitam com clareza e contundência aquilo que pretendem e, assim, por permitir menor margem de dúvida, abrem flancos para os que pensam de modo contrário e abominam a transparência. Estes logo trataram de alcunhá-las de *detalhistas*. Vejamos.

*Maíra* inicia este Título V com o Art. 9º, definindo de forma um tanto vaga - "em regime de colaboração" - como os vários sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão organizados para compreender a educação nacional. Diz que cabe à União coordenar a política nacional de educação, articular os vários níveis e sistemas de ensino, através de funções normativa, redistributiva e supletiva. Prevê também que esses sistemas de ensino serão organizados nos termos da presente LDB. As versões de *Ângela* e *Fernanda* cuidam antes de definir quais devem ser os referenciais - "princípios", na primeira e "diretrizes" na segunda - da educação nacional, que compreende os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Assim, vou reproduzi-los aqui para que o leitor possa dançar conosco:

- I - garantia do padrão de qualidade, através da competência e da valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições de trabalho;
- II - universalização da educação;
- III - coordenação, planejamento e administração democrática da política educacional;
- IV - participação da sociedade, dos agentes da educação e dos seus destinatários;
- V - simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares;
- VI - colaboração entre as diferentes esferas do Poder Público e entre a escola e outras agências públicas e privadas;
- VII - articulação entre os diferentes níveis de ensino;
- VIII - integração entre educação escolarizada formal e as ações educativas produzidas fora dos sistemas de ensino;
- IX - flexibilidade para o reconhecimento da experiência extra-escolar;
- X - valorização do processo de avaliação institucional.

(incisos do Art. 7º em *Fernanda* e Art. 9º em *Ângela*)

Observe-se que há uma preocupação nítida em ofertar um serviço educacional de boa qualidade - geral - em todo o país, qualidade esta que se concebe vinculada à competência dos profissionais da educação e à condição de trabalho que se lhes propicia. A desburocratização e a descentralização dos sistemas escolares são entendidas como viabilizadoras da participação dos interessados nos processos educacionais, em todas as fases de sua elaboração e desenvolvimento. Prevê-se a articulação entre os níveis de ensino, a colaboração entre as várias esferas do Poder Público, entre a escola e demais agências públicas e privadas e a integração entre as vias de escolarização formal e informal; tudo isto, enquanto formas de buscar garantir eficiência, tanto à educação formal como aos processos educacionais mais amplos.

Ao introduzir desta forma a "organização da educação nacional", *Ângela* e *Fernanda* tentam traduzir, no projeto de LDB, os anseios dos que não aceitam a educação que temos hoje e procuram transformá-la. O significado do esforço coletivo expresso em ambas, através de um claro

*contradiscurso*, por certo foge à nossa total compreensão, mas creio que deve ser apreendido em poucas palavras. Os três aspectos educacionais privilegiados na análise - *formação do educador/cidadão, qualidade de ensino e gestão democrática* - são contemplados aqui na complexidade de sua interdependência. Assim, concebe-se uma formação ampla para a cidadania, dependente da qualidade do ensino oferecido que, por sua vez, se relaciona com as condições concretas a que estão submetidos todos aqueles que vivenciam os processos educacionais: alunos, funcionários e professores. A necessidade premente de articular a política educacional às demais políticas, sobretudo à econômica e à social e vice-versa, está impregnada nestes incisivos axiais, explicitando uma inequívoca visão sinérgica. A insistência em reconhecer as experiências extra-escolares mostra que, senão por qualquer outro motivo, sabe-se que, sendo a maioria do povo não escolarizado, o país deve valorizar - mais do que nunca - todo o conhecimento e saber adquiridos na/pela vivência da prática cotidiana, até mesmo enquanto ponto de partida essencial ao processo de educação formal que se declara almejar e que é direito de todos.

Após explicitar de antemão as diretrizes de organização da educação nacional, tanto *Ângela* como *Fernanda* expõem, nos artigos subseqüentes (do 10 ao 25, na primeira; do 8º ao 23, na segunda), a configuração dos vários sistemas de ensino, as incumbências e responsabilidades de cada um deles, a atribuição das demais funções previstas no artigo que dá início a esta parte. Em *Maíra* (Art. 9º ao 19, p. 181-183)

nos deparamos com uma descrição seqüencial e hierarquizada de funções que sugere tudo, menos a intenção de delinear na lei o sonho coletivo da gestão democrática contido, no mínimo, desde a promulgação da última Constituição. Uma diferença central entre os três projetos pode ser verificada ao compararmos as redações de *Ângela* e *Fernanda* à de *Maíra*. O Art. 10 da última ao enumerar as tarefas da União, utiliza um genérico "em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios"; por exemplo, "ao elaborar o Plano Nacional de Educação".<sup>9</sup> Sabemos que a abrangência, a importância e o significado instrumental de um plano como este impõe que sua construção se revista de participação ativa, envolvente, democrática, não só de todos os sistemas de ensino, como também da sociedade; sem isto o sucesso deste plano corre riscos, dada sua complexidade de elaboração e, sobretudo, dadas as dificuldades de execução. É óbvio que, em si, a lei nada garante. Este é um dos motivos pelos quais insistimos - *Ângela*, *Fernanda* e eu - no caráter democrático dos processos. As análises mostram que as qualidades dos dois projetos de lei derivam do processo de discussão. Como se pode notar também aqui, os textos de *Ângela* e *Fernanda* se apropriam de discursos de *resistência*, enquanto que, em *Maíra* um discurso pretensamente técnico não consegue esconder sua aliança com os dominantes.

---

<sup>9</sup> Segundo o Art. 214 da C.F./88, tal plano será estabelecido em lei, terá duração plurianual e a finalidade de articular os vários sistemas de educação, desenvolver o ensino nos diversos níveis, integrar ações do Poder Público.

Vejam os como *Fernanda* e *Ângela* tratam o órgão normativo - o Conselho Nacional de Educação - que tem relação direta com a gestão democrática, mas que interfere igualmente na formação do educador/cidadão e na qualidade do ensino. A redação de *Maíra* não faz menção literal ao Conselho Nacional de Educação, mas autoriza a União, diga-se o Poder Executivo, a criar "um órgão normativo colaborador" (Art. 10, IX, § 1º, ver p.181). No contraponto, *Fernanda* e *Ângela*:

A articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão exercidas pelo conselho nacional de educação, como órgão normativo, e pelo Ministério responsável pela área, como órgão executivo e de coordenação.

§ 1º Na articulação e coordenação referidas neste artigo, incluem-se também as instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

§ 2º Incluem-se entre as instituições públicas e privadas referidas no parágrafo anterior as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar e as que desenvolvem ações de educação profissional (formação técnico-profissional em *Ângela*).

§ 3º O conselho nacional de educação e o Ministério responsável pela área contarão ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o fórum nacional de educação.

(Art. 8º em *Fernanda* e Art. 10 em *Ângela*)

A diferença entre esses três discursos legais é cristalina. Assim, enquanto *Maíra* centraliza no Executivo a prerrogativa das normas educacionais<sup>10</sup> e outras, *Ângela* e *Fernanda* têm no Conselho Nacional de Educação um órgão normativo, cabendo ao Ministério responsável pela área executar o estabelecido e coordenar as múltiplas ações necessárias para poder garantir o caráter integrado proposto para a educação nacional. Dito de outra maneira, esses dois projetos tentam democratizar o amplo leque de instituições que desenvolvem atividades tidas como educacionais. Isto se torna mais evidente ainda quando os parágrafos 2º e 3º

---

<sup>10</sup> Questiono se poderia ser diferente, pois tal versão tem origem na conjunção entre o Executivo e Darcy Ribeiro. Diga-se ainda que *Maíra* atribui ao Executivo o arbítrio de criar ou não o Conselho Nacional de Educação.

definem as demais instituições - as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino profissional, as de ensino militar - que estarão afetas às normas do Conselho Nacional de Educação. Como consequência desta postura, cabe constatar, pleonasticamente, que ao Poder Executivo cabe *executar*; convenhamos, é compreensível - mas não justificável - que, em vista da tradição autocrática que temos, os dominantes imaginem que se queira, com maior democratização de decisões, fazer uma revolução educacional. Por certo ninguém imaginou ir tão longe, mas creio que o momento de elaboração da lei maior da educação é muito propício para buscar democratizá-la e há diagnósticos consensuais de que a LDB clama, há tempos, por algo mais do que apenas reformas paliativas. Neste sentido, é oportuno lembrar que os setores organizados da sociedade civil defenderam uma proposta que até em *Ângela* e *Fernanda* foi desvirtuada - o Fórum Nacional de Educação -, órgão de ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, que deliberaria sobre a política nacional de educação, sobre a execução orçamentária para a área, sobre o Plano Nacional de Educação. Todavia, *Ângela* e *Fernanda* ainda permitem que um Poder Executivo democrático cumpra as recomendações deste fórum, mesmo que apenas consultivo.

Cabe ressaltar ainda, na redação de *Ângela*, um aspecto que, se já não havia sido contemplado em *Fernanda*, em *Maira* muito menos. Trata-se de um *contradiscurso* que tenta amenizar as diferenças regionais. Assim, o parágrafo único do Art. 12 de *Ângela* diz:

Cabe à União, além de organizar, financiar e administrar a sua rede de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios, visando o desenvolvimento dos respectivos sistemas, à compensação e à superação das desigualdades sociais e regionais, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Como se pode ver, há uma intenção benéfica de fazer com que as idiossincrasias existentes num território de configuração continental, como é o caso do Brasil, sejam compensadas e até superadas, na pendência de conseguir-se que o poder central e os demais poderes regionais assumam, de forma articulada, diretrizes e ações compensatórias. O mérito deste parágrafo, em si, inócuo e descartável, é o de insistir à exaustão na viabilidade da integração nacional democrática e solidária.

Tanto *Ângela* quanto *Fernanda* mostram grande coerência ao explicitar que os mesmos procedimentos adotados no nível do sistema mais amplo, o federal, sejam tomados em cascata pelos níveis estaduais e municipais. Assim:

Na sua organização geral e na composição do órgão normativo de coordenação, os Sistemas de Ensino dos Estados, e, onde houver, os dos Municípios, adotarão as normas de planejamento e administração democrática estabelecidas neste Capítulo e a forma colegiada e representativa.

(Art. 13 em *Fernanda* e Art. 15 em *Ângela*)

Além da coerência em si, é visível o zelo em garantir que os demais níveis sistêmicos adotem as normas democráticas de planejamento e administração definidas nos projetos de lei. Em outras palavras, que a gestão seja participativa, nos sistemas e nas escolas, e que a forma de funcionamento seja colegiada e representativa, nas várias instâncias administrativas. Isolado, este discurso genérico

assume um ar de *pasteurizado*, porém, o contexto do capítulo confere a ele a fina estampa de um *contradiscorso*. Ademais, ele evoca a utopia de formar cidadãos plenos, trazendo como decorrência uma formação de boa qualidade para todos. Reforçando o afirmado aqui, observe-se ainda os conteúdos do Art. 14 de *Fernanda* e Art. 17 de *Ângela* que determinam diretrizes da repartição das responsabilidades - da União, dos Estados e dos Municípios - na oferta de ensino na rede pública.<sup>11</sup> Se se considera pouco convincentes os argumentos arrolados, é oportuno lembrar que as instituições costumam ser "democratas no atacado e fascistas no varejo".

*Ângela* e *Fernanda* definem com clareza o significado de a escola pertencer a uma ou outra categoria administrativa:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:  
 I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;  
 II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.  
 (Art. 16 em *Fernanda* e Art. 18 em *Ângela*)

Além deste cuidado - apesar de a LDB ser uma lei ordinária, ela precisa complementar a Constituição - tanto *Fernanda* como *Ângela* enquadram as instituições privadas de ensino nas três categorias previstas no Art. 213 da C.f./88, ou seja, em comunitárias, confessionais e filantrópicas.<sup>12</sup> Penso não ser o caso de reproduzir o Art. 18 de *Fernanda* e Art. 20 de *Ângela* sobre este assunto, mas destaco deles os

---

<sup>11</sup> Não reproduzi aqui a íntegra desses artigos, pois o leitor tem acesso a eles no anexo 1.

<sup>12</sup> *Maíra* vai tratar deste assunto no Art. 70, de forma menos precisa. Por exemplo, não define a categoria *filantrópica*.

dois parágrafos que estabelecem as condições para a autorização de funcionamento destas escolas:

§1º A autorização do funcionamento de instituições de ensino de finalidade não-lucrativa depende do atendimento aos requisitos estabelecidos no artigo anterior [é o que define as categorias comunitária, confessional e filantrópica] e da comprovação das seguintes condições:

- I - objetivos educacionais, sem prejuízo das finalidades inerentes ao caráter confessional, filantrópico ou comunitário da instituição;
- II - instituição mantenedora, quando houver, sem fins lucrativos e com objetivos que abranjam os da instituição de ensino por ela mantida;
- III - constituição, sob a forma de associação, sociedade civil ou fundação de direito privado;
- IV - contabilidade unificada da instituição de ensino e de sua mantenedora, com publicação anual do balanço;
- V - recursos adequados para sua manutenção;
- VII - aplicação dos excedentes financeiros nos mesmos objetivos definidos no inciso I deste parágrafo;
- VIII - destinação de seu patrimônio a outra instituição de ensino comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 2º No caso de instituição de ensino ou respectiva mantenedora, organizada sob a forma de fundação, o recebimento de recursos públicos dependerá de demonstração de que a entidade instituidora deles não se beneficie.

Aqui, ambas ostentam um *contradiscorso* exemplar ao defender com determinação os recursos públicos. Explico melhor. Cabe lembrar que, por ocasião da Constituinte, não se conseguiu reservar as verbas públicas apenas para as escolas estatais; as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas então constituíram-se em válvulas de escape para drenar recursos públicos. Uma forma de cercear a evasão indevida seria a de definir, com rigor, as condições que permitem tal destinação. E assim se fez. Um leitor atento há de observar que este cuidado não constitui preciosismo descabido. Trata-se, sim, de impedir que a maioria subalterna subsidie a educação da minoria detentora do poder econômico e político. Este foi um aspecto polêmico na Constituinte e durante toda a elaboração da LDB, e uma das principais razões - inconfessa - para dizer que os projetos

*Ângela* e *Fernanda* eram *detalhistas*. Os dois parágrafos em destaque excedem a função de guardiões dos pecúlios coletivos da qual o inciso IV, por exemplo, é prova, ao prevenir artifícios de "maquiagem" contabilística. Há ainda uma preocupação em defender os interesses democráticos que os incisos I, II, VI, VII e VIII testemunham, além da intenção de que tanto os sistemas como as escolas funcionem bem, como veremos a seguir.

O Art. 19 em *Fernanda* e Art. 21 em *Ângela* determinam as diretrizes de organização e administração que todas as instituições públicas de educação básica e as que recebem recursos públicos deverão observar:

- I - constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade;
- II - obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços prestados;
- III - avaliação de desempenho institucional;
- IV - elaboração do planejamento anual da escola, de forma participativa, valorizando a experiência da comunidade.

§ 1º Os sistemas de ensino definirão a forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas, resguardada a comprovação de competência técnica, admitindo-se, entre outras:

- I - escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;
- II - escolha pela comunidade escolar;
- III - concurso público.
- IV - ascensão na carreira [este inciso só aparece em *Ângela*].

§ 2º Quando se tratar de instituições de ensino superior, serão observadas as disposições específicas desta Lei.

Vamos por partes. O artigo revela que ambos os projetos tentam garantir uma aplicação correta das verbas públicas - isto é claro nos incisos II e III, mas eles entendem que o sucesso desta destinação depende igualmente do funcionamento organizativo e administrativo democrático - evidente nos incisos I e IV - e, ainda, da competência dos sistemas e das

escolas. A meu ver isto permeia todos os incisos. Quando observamos o § 1º, com seus quatro incisos, certificamo-nos de que tais projetos apelam para um *discurso pasteurizado* de forma a permitir qualquer possibilidade de gestão, "resguardada a comprovação de competência técnica". Do ponto de vista político, entendo que esta foi a saída encontrada para uma questão bastante polêmica e penso que não poderia ter sido diferente, dados os interesses envolvidos. Esta discussão, há muito, reclama um novo enfoque, um outro olhar... ainda que respeitado o campo até aqui estabelecido, com defesa da competência técnica. Os incisos I e IV (este presente apenas da versão de *Ângela*) descarto de antemão; o primeiro, por permitir que o dirigente do órgão responsável pela administração se invista de plenos poderes, mostra de centralização descabida; o segundo, por não compactuar com a visão de que os mais velhos tenham, necessariamente, melhor condição para coordenar o trabalho dos demais.

Fiquemos então com as duas outras alternativas. O inciso III, apesar de ser uma proposição democrática, privilegia, quase sempre, o chamado saber técnico, muitas vezes bastante letal aos interesses da maioria subalterna, sobretudo se nos damos conta de que, quem define o caráter e o conteúdo dos concursos, é a própria administração ou então a hoste diretamente afeta a ela, os "escudeiros" que Florestan Fernandes chama de "funcionários universais" e que popularmente se costuma denominar "os mais realistas que o rei". Assim, creio que a alternativa mais conveniente é a da "escolha pela comunidade escolar". O essencial é que ela

permite a participação de todas as partes interessadas, sejam quais forem tais interesses. As escolhas democráticas são processos naturalmente educativos e, portanto, acrescentam experiência a todos os que dele participam. Elas permitem o envolvimento e o compromisso dos participantes, sendo oportuna e freqüente a explicitação de programas e formas de ação que, por terem sido elaborados pelos interessados, ampliam a probabilidade de êxito dos objetivos definidos, além de estimular a sociedade a se organizar para cobrar dos responsáveis a realização daquilo que defenderam por ocasião da escolha. Entendo que esta última alternativa implica um processo multifacetado de formação para a cidadania, de qualidade educativa desejável e, sem dúvida, de gestão democrática.

Volto agora ao Conselho Nacional de Educação. O Art. 21 de *Fernanda* e Art. 23 de *Ângela* têm redações quase idênticas para estabelecer o que cabe a este órgão. Não vou reproduzi-las aqui, detenho-me apenas nos aspectos que informam o caráter democrático que ambas atribuem ao Conselho. Os incisos I, II e III (anexo 1, p. ) expõem suas tarefas de maior envergadura: subsidiar a feitura e seguir a implantação de políticas educacionais; propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação, avaliando sua implementação e sua articulação com as políticas públicas de outras áreas; estabelecer normas para os diversos sistemas de ensino. Estes incisos iniciais já mostram grande ênfase no caráter democrático deste órgão, com a desejada conexão entre as várias políticas, forma de garantir que as

políticas educacionais tenham maior probabilidade de sucesso. Os incisos seguintes reafirmam as preocupações citadas ao explicitar as outras tarefas do Conselho: articular-se com os conselhos estaduais e municipais, com as Comissões de Educação da Câmara e do Senado, e estimular a integração entre as várias redes de ensino (inciso IV em *Fernanda* e V em *Ângela*). Cabe ao órgão definir as diretrizes curriculares gerais e a base nacional de estudos para os três níveis de ensino, após ter ouvido os educadores e a comunidade científica (inciso V em *Fernanda* e VI em *Ângela*). Os projetos prevêem que o Conselho deve estabelecer as diretrizes para a organização e o desenvolvimento da pós-graduação (inciso VI em *Fernanda* e VII em *Ângela*). Por certo outras funções do Conselho poderiam ser destacadas, mas creio que este elenco já dá uma medida da importância atribuída ao órgão e, sobretudo, à forma democrática prevista para o seu funcionamento. Como se pode ver, estes projetos têm o mérito de definir, na própria LDB, os parâmetros que deverão reger as tarefas de normatização do Sistema Nacional de Educação, articulado e coerente com a concepção democrática que perpassa ambos os textos. Neste sentido, pode-se afirmar que estes segmentos das redações de *Fernanda* e de *Ângela* são *contradiscursos*, enquanto que o *discurso dominante* de *Maíra*, além de postergar uma responsabilidade essencial, delega tal prerrogativa ao Poder Executivo. Este é um dos motivos pelos quais atribui-se à *Maíra* o adjetivo "enxuta".

Argumentação semelhante à do parágrafo anterior pode ser utilizada quando observamos o Art. 22 de *Fernanda* e 24 de *Ângela*. Ambos tratam da composição do Conselho Nacional de Educação. Assim, poupo o tempo do leitor ao contrastar o tratamento conferido ao tema por estes dois projetos e pelo governo federal. Ressalto de antemão que, na essência, entre estes projetos e a ação do governo só há coincidência quanto ao número de conselheiros: vinte e quatro (24). Em *Fernanda* e *Ângela* o Presidente da República escolhe a metade (12) dos conselheiros, "obedecidos os seguintes critérios":

- a) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Estados;
- b) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Municípios;
- c) garantia de representação das diferentes regiões do País;
- d) garantia de representação dos diversos níveis e modalidades de ensino;
- e) um representante do ensino militar, indicado pelo Estado-Maior das Forças Armadas; (item exclusivo de *Fernanda*).

A metade restante será indicada pelos segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, "obedecidos os seguintes critérios":

- a) 2(dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;
- b) 2(dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- c) 2(dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- d) 2(dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue trabalhadores não-docentes da educação;
- e) 1(um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior;
- f) 1(um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino médio;
- g) 1(um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;
- h) 1(um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;
- i) 1(um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação profissional não-universitária.

Observe-se o esforço enorme para representar igualmente todos os setores da sociedade num conselho cuja importância creio ser inequívoca. De um ângulo *quantitativo*, pode-se dizer que tal representação não é "isonômica". Por exemplo, a de professores do ensino fundamental, dos setores público e privado, não é proporcional ao contingente que existe em cada um deles. De um ângulo *qualitativo*, também há "distorções", por exemplo, a igual representação de docentes do ensino superior, dos setores público e privado, não leva em conta a natureza das atividades desenvolvidas por estes diferentes setores: *grosso modo*, apenas as escolas estatais tentam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade, o que interfere na qualidade do ensino oferecido. Creio que este empenho democrático em dar oportunidade de representação a vários setores, apesar das diferenças quantitativas e qualitativas, foi uma alternativa política encontrada para propiciar vez e voz a todos os setores no Conselho Nacional de Educação, cuidado que confere a este segmento dos projetos de Ângela e Fernanda o caráter de *contradiscurso*.

Em contrapartida, o MEC, com o poder conferido pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, para "formular a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem", passa a contar com a "colaboração do Conselho Nacional de Educação", composto por duas câmaras - a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. As atribuições deste

conselho - "normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério de Estado da Educação e do Desporto", visam "a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional".<sup>13</sup> Assim, ao Presidente da República cabe escolher e nomear os vinte e quatro (24) brasileiros "de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura", para compor as duas câmaras (12+12), sendo que a escolha da metade (6+6) destes ilibados conselheiros dar-se-á a partir de listas tríplexes feitas por "entidades e segmentos da sociedade civil".<sup>14</sup> Cada Câmara tem um membro nato do MEC: os Secretários de Educação Fundamental na Câmara de Educação Fundamental e o de Educação Superior na Câmara de Ensino Superior.

Enquanto que a elaboração democrática dos projetos *Ângela* e *Fernanda* e sua forma final mostram a concepção de um colegiado participante, responsável e comprometido com os interesses da maioria, a ação centralizadora do governo faz vislumbrar a manutenção deste colegiado com um contumaz teor cartorial que, na melhor das hipóteses, atenderia à pretensa e discutível "competência técnica", como nos moldes antigos. Esta postura governamental é um exemplo concreto das razões por que a LDB não deve se omitir, como *Maíra*, a respeito

---

<sup>13</sup> A Lei nº 9.131, de 24/11/95, está no Diário Oficial da União de 25/11/95, Seção I, Nº 225-A. Não achei oportuno entrar aqui no mérito das atribuições que a lei confere ao Conselho, trato apenas da composição deste órgão, dando continuidade à discussão iniciada.

<sup>14</sup> A Portaria Nº 1.455, de 29 de novembro de 1995, Diário Oficial da União Nº 229 de 30/11/95, Seção 1, p. 19756, traz nos anexos I e II a relação de entidades a serem consultadas para elaborar as respectivas listas tríplexes, para a Câmara de Educação Fundamental e para a Câmara de Ensino Superior.

deste Conselho.<sup>15</sup> Mesmo sem entrar no mérito dos conteúdos, é visível na ação governamental o privilégio exclusivo do saber técnico, cuja explicitação chega a ser ridícula, principalmente se comparado com o texto de *Fernanda*:

"A indicação (...) deverá incidir sobre brasileiro de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura" (Lei nº 9131, 24/11/95, Art. 8º, § 4º).

"O conselho nacional de educação será composto por (...) conselheiros, designados dentre pessoas de reconhecido saber e experiência na área educacional (...)" (Substitutivo Cid Sabóia, Art. 22).

Penso não ser casual o uso de uma linguagem com viés moralista e também o enfático matiz tutelar. Ao centralizar em si várias prerrogativas educacionais como montar o Conselho e "zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem" (itálicos meus), o governo arroga-se a exclusividade de decidir quem prestou "serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura" e o caráter dessa relevância. Ora, que o governo alardeie administrar com máximo zelo, buscando a qualidade do ensino, é muito compreensível, embora seja questionável que ele o esteja fazendo, mas que fale em vigiar, proteger, patrocinar - daí o termo empregado, *velar* - o cumprimento das leis soa hipócrita pois trata-se de seu dever. Além disso, basta lembrar o não cumprimento de inúmeros preceitos da C.F./88, a menos que o verbo *velar* esteja sendo usado no sentido de ocultar, tornar obscuro, encobrir... Como podemos ver, o

---

<sup>15</sup> É oportuno relembrar o leitor de que a confecção de *Maíra* teve interferência direta da Prof<sup>a</sup> Eunice Durham, participante da gestão Golbemberg (MEC) no governo Collor e membro do primeiro escalão na gestão atual do MEC. Tais informações de contexto são importantes para entender por que as coisas se deram desta e não de outra forma.

forte caráter tecnocrata que impregna ações e textos do governo revela o privilégio do mote "os fins justificam os meios", esquecendo-se de que, em educação, os meios *condicionam* os fins. Dito de outra forma, pensar e agir democraticamente são nossas melhores garantias de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, daí a importância da vivência da gestão democrática.

Retorno agora ao Fórum Nacional de Educação. O Art. 23 de *Fernanda* e 25 de *Ângela* prevêm, conforme dissemos antes, que o Fórum Nacional de Educação:

(...) será integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais através de entidades de âmbito nacional, além da representação dos poderes constituídos, e reunir-se-á quinquenalmente, precedendo à elaboração do Plano Nacional de Educação, para avaliar a situação da educação e propor diretrizes e prioridades para a formulação da política nacional de educação, na perspectiva da valorização do ensino público.

§ 1º O fórum reunir-se-á extraordinariamente sempre que motivo relevante ligado à educação nacional o justifique, especialmente quando necessária a revisão da legislação básica da educação.

§ 2º O fórum nacional será, sempre que possível, precedido de fóruns estaduais, regionais e municipais, com finalidade e organização equivalentes, nas respectivas jurisdições.

§ 3º O fórum nacional de educação será promovido e coordenado pelo conselho Nacional de educação, com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e do Ministério responsável pela educação.<sup>16</sup>

Entendo que o Fórum Nacional de Educação, não previsto em *Maíra*, tem grandes méritos. Sendo um colegiado com composição majoritária da sociedade civil, ele permite um grau de participação amplo e, portanto, a descentralização de algumas tarefas até agora concentradas no Executivo. Sendo um órgão que se reúne a cada cinco anos, ele viabiliza a colaboração de pessoas e profissionais competentes, na área educacional, que talvez não se disponham a atuar

---

<sup>16</sup> Reproduzi apenas o relevante para a nossa discussão, pois a íntegra poderá ser observada no anexo 1.

cotidianamente, como é o caso da exigência parlamentar (no plano ideal, supondo que funcione). Reunindo-se previamente à elaboração do Plano Nacional de Educação, tem todas as condições de diagnosticar a realidade educacional, pensar propostas para superar as dificuldades encontradas e potencializar as alternativas bem sucedidas; sendo precedido de fóruns estaduais, regionais e municipais é, potencialmente, um desaguadouro aglutinador de experiências parciais - positivas ou negativas - de modo a facilitar a definição de diretrizes e prioridades para a elaboração do Plano de Educação mais conveniente e adequado às urgências nacionais. Sendo promovido e coordenado pelo Conselho Nacional, contando com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara e do Senado e, conseqüentemente, das Comissões estaduais e municipais, o Fórum Nacional de Educação pode tornar-se um órgão que viabilize e concretize a articulação necessária entre os níveis administrativos. Este discurso de *Ângela* e *Fernanda* é, sem dúvida *pasteurizado*. No caso, o *contradiscurso* seria o das entidades da sociedade civil que concebem um Fórum Nacional de Educação deliberativo e não institucional. Esta é uma outra história.

O Capítulo V de *Fernanda* e VI de *Ângela* tratam "DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS"; o Título VI de *Maíra* trata "DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO" e o Capítulo I trata "DAS DISPOSIÇÕES COMUNS". Assim como das outras vezes, proponho começar a dança com *Maíra*:

Art. 20. A educação escolar se divide em:

- I - educação básica;
- II - ensino superior.

Como vemos a redação de *Maíra* continua lacônica, o que em si, não é ruim. Algumas vezes pode até ser interessante que o discurso legal seja conciso, embora seja lícito verificar se ele não é por demais omissivo. Vejamos as redações de *Ângela* e *Fernanda*:

A de *Fernanda*

Art. 24. A educação escolar será organizada da seguinte forma:

I - Educação Básica, compreendendo os níveis:

- a) Educação Infantil, oferecida a crianças de 0(zero) a 6 (seis) anos, em creches e pré-escolas;
  - b) Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos 7 (sete) anos e facultativo a partir dos 6 (seis), com duração de 8 (oito) anos;
  - c) Ensino Médio, posterior ao fundamental e com duração mínima de três anos, ou duas mil e quatrocentas horas de trabalho escolar;
- II - Educação Superior, que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, com duração variável de acordo com os requisitos de cada curso.

Parágrafo único. Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante sua combinação com processos extra-escolares.

A de *Ângela* (Art. 26) é idêntica à de *Fernanda*, sendo que há um acréscimo em continuidade ao item "b":

(...), dividido em duas etapas: a primeira, com duração de 5 (cinco) anos e a segunda, com duração de 3 (três) anos, concedendo-se, ao término de cada etapa, certificado de conclusão.

Destaco aqui apenas dois pontos. O primeiro se refere à clareza de *Ângela* e *Fernanda* acerca da forma por meio da qual a educação escolar será organizada, já no artigo inicial do capítulo, o que não acontece em *Maíra*. Isto não é grave, pois os três projetos detalham a seguir cada um dos

níveis de ensino, manifestando-se com maior cuidado. O segundo, sim, é essencial na medida em que expõe uma grande diferença de concepção entre estes projetos; refiro-me à complementação do item "b", que torna distintos os dois projetos mais semelhantes, com mesma origem (a rigor *Fernanda* sucede *Ângela*). Esta fragmentação "oficial" do ensino fundamental, gerada pelo conluio entre Darcy Ribeiro e o governo, aparece em *Ângela* e também em *Maíra* (Art. 28, § 1º, I e II). Este fato exemplifica a forte interferência Darcy/governo na discussão da LDB, ainda na Câmara (daí a explicitação em *Ângela*), e também o esforço do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para retirá-lo em *Fernanda*.

É oportuno lembrar os argumentos mais utilizados pelos autores de *Maíra* para justificar a fragmentação do ensino fundamental: o fato de a maioria do povo não atingir sequer três ou quatro anos de escolaridade e o benefício que o certificado parcial de conclusão deste nível de ensino traria. Ora, estes dois argumentos evocam a acomodação. Subjacente está a idéia de oficializar aquilo que já ocorre na prática, com a pequena vantagem de permitir crescer em um ou dois anos à escolaridade média da população. Enfim, tais argumentos fazem aflorar a real intenção - manter o *status quo*. Neste sentido este segmento assume, em *Fernanda*, o caráter de *discurso pasteurizado* que tende a *contradiscurso*; em *Ângela* e *Maíra* assume o feitio de *discurso dos dominantes*.

O Capítulo VI de *Fernanda*, VII de *Ângela* e II de *Maíra* tratam "DA EDUCAÇÃO BÁSICA". Farei aqui algumas observações a respeito daquilo que os três projetos têm em comum e, em seguida, me dedico àquilo que os torna distintos, sobretudo aos aspectos que diferenciam, de um lado, *Ângela* e *Fernanda* e, de outro, *Maíra*. A semelhança primeira é a da concepção de Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os três textos prevêm que o calendário escolar deva adequar-se às peculiaridades regionais, inclusive climáticas e econômicas; estipulam mínimos de carga horária e de dias letivos anuais - 800 horas e 200 dias; estabelecem que os currículos do ensino fundamental e médio terão base nacional comum; definem os critérios para a verificação do rendimento escolar e também as diretrizes que deverão ser observadas ao elaborar os conteúdos curriculares desta educação; declaram como deverá constituir-se o ensino religioso, de matrícula facultativa. Além disso, prevêm ainda as ações de caráter normativo como, por exemplo, a responsabilidade do controle de frequência e expedição de certificados e diplomas.

Vejamos o que os diferencia. O primeiro aspecto refere-se ao fato de que apenas *Fernanda* e *Ângela* definem, logo no artigo introdutório, os objetivos gerais da Educação Básica, o que revela que ambas concebem-na com um todo articulado:

A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar como cidadão na vida em sociedade e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Art. 25 de *Fernanda* e 27 de *Ângela*).

Há uma preocupação reincidente em garantir os direitos essenciais que talvez fosse descabida em sociedades democráticas. Como os direitos sociais não são respeitados no meio em que vivemos, creio que a saída encontrada em *Ângela* e *Fernanda* foi a de reexplicitá-los na lei. É assim que assegurar a formação para a cidadania e a possibilidade de progredir no trabalho e nos estudos não se torna um recurso retórico, mas nova tentativa de garantir o que é consensual no discurso burguês, tornando-se um *discurso de resistência*.

Um aspecto melhor contemplado em *Fernanda* e *Maíra* do que em *Ângela* é o da oferta de estudos de recuperação:

obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; (Art. 27, VI, item d em *Fernanda*);

Em *Maíra*, o conteúdo anterior vem acrescido de: a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento. (Art. 22, III, item e);

períodos de estudos de recuperação para os casos de reprovação; (Art. 29, VI, item d, em *Ângela*).

Como dissemos, tanto *Fernanda* como *Maíra* prevêm a obrigatoriedade de estudos recuperatórios, paralelos ao período letivo, sendo que a segunda vai além, ao expressar que tais estudos devem ser disciplinados nos regimentos das instituições. Assim, as duas redações, sobretudo a de *Maíra*, assumiriam o caráter de *contradiscorso*, não fosse o uso do termo de *preferência* que, ao amenizar a proposta que interessa aos excluídos, assume o feitio de um discurso *pasteurizado*, ainda que tendente a *contradiscorso*; no contraponto, *Ângela* prevê estudos recuperatórios apenas para

os casos de reprovação, sugerindo nostalgia dos "exames de segunda época" e pasteurizando o discurso que, diga-se, só não é do dominante pelo contexto formado por este item ao lado dos anteriores.

Vejamos um outro aspecto digno de atenção, primeiro sob a ótica de *Ângela* e *Fernanda*:

Parágrafo único. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em período integral, a critério dos sistemas de ensino. (Art. 27 em *Fernanda* e 29 em *Ângela*)

É oportuno lembrar que a maioria do nosso povo possui um baixo nível de escolarização - o que dificulta o acompanhamento do processo de educação formal dos filhos. Ademais, esta maioria é obrigada a gastar um tempo cada vez maior na providência de recursos essenciais à sobrevivência, o que impõe o afastamento da família. Em tais situações, aumentar a permanência dos filhos em escolas de boa qualidade, com profissionais competentes, pode amenizar, mas não substitui a convivência familiar diária e educativa. O ideal seria que os trabalhadores ganhassem o suficiente para satisfazer suas necessidades físicas e intelectuais, o que faria prescindir de uma escola de tempo integral para os filhos, mas esta é uma outra história. Assim, creio que este discurso de *Ângela* e *Fernanda* sobre a educação fundamental progressivamente integral, apesar de paliativo, é muito importante para a maioria e adquire o ar de um discurso *pasteurizado* que tende a *contradiscurso*.

Vejamos o aspecto anterior, agora sob a ótica de *Maíra*:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola para tempo integral, associado a programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e transporte. (Seção III, Art. 29 em *Maira*).

Certamente a mesma argumentação é válida aqui, motivo pelo qual vou me ater às outras questões que esta redação suscita. Observe-se quão minuciosa é *Maíra* neste artigo, prevendo inclusive o número de horas de trabalho em sala de aula. Não considero que esta seja uma preocupação menor, sobretudo se lembrarmos um problema muito usual nas nossas escolas: a falta de professores devido aos baixos salários. Quero crer que haja um forte empenho em prevenir episódios semelhantes a este, após promulgada esta LDB. Merece reparo, ainda, a ampliação gradual da permanência dos alunos na escola em consonância com a oferta de alimentação (e não de merenda), de assistência à saúde (e não assistência médica), de material didático-escolar (suponho que cadernos, livros, além de biblioteca, laboratórios etc.) e de transporte, recurso essencial, sobretudo nos grandes centros urbanos e locais de difícil acesso, entre outros, em zonas rurais. Este artigo de *Maíra*, sem dúvida constitui cristalinamente um *contradiscorso*.

A respeito da polêmica sobre se é função da escola prover a sociedade dos outros serviços enunciados aqui, além daqueles reconhecidamente educacionais, eu diria que eles constituem direitos básicos da população que, afinal, paga impostos para tanto. Ademais, consideradas as condições de existência da maioria do nosso povo, a idéia de convergir o

atendimento para um pólo aglutinador, como é a escola, pode ser conveniente, sobretudo aos subalternos. Neste sentido, um reparo bastante oportuno à redação de *Maíra* seria o de que ela não explicita de onde advirão os recursos - financeiros e humanos - para concretizar tais intentos. Uma coisa é certa: é inadmissível que eles provenham das fontes constitucionalmente reservadas à Educação. Creio que devo alertar o leitor para uma dúvida remanescente: como este é um projeto Darcy Ribeiro/governo, será que já não há previsão orçamentária?

Um outro aspecto importante e que consta apenas das redações de *Ângela* e *Fernanda* pode ser visto a seguir:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (Art. 28 em *Fernanda* e 30 em *Ângela*)

Quanto a este aspecto, embora possa parecer, sem deixar de sê-lo, um discurso sobre o óbvio, é preciso lembrar as precárias condições de funcionamento da maioria das nossas escolas públicas oficiais. Há muito vige no país uma retórica que insiste na necessidade da eficiência administrativa dos sistemas e das autoridades educacionais constituídas. Entra e sai governo e, *grosso modo*, a situação fica sempre mais deteriorada. Neste sentido, penso que não é vã a tentativa de *Ângela* e *Fernanda* de reproduzir o óbvio, até como forma de instrumentalizar os principais atingidos pelas conseqüências deste descaso governamental. Explicito

melhor. Se é igualmente óbvio que o reconhecimento legal - ao constar na LDB - da responsabilidade das autoridades pelas condições de ensino (explicitadas nos artigos mencionados) nada garante, o fato de estar expresso na lei permite que pessoas ou entidades recorram à autoridade dita competente. Quer me parecer que a C.F./88 trata disto, sobretudo nos dois primeiros parágrafos do Art. 208. Vejamos:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Estes dois parágrafos, por serem muito claros, vão ser considerados em reforço ao que se disse um pouco antes. Entendo que, na vigência do "direito público subjetivo", ao constataremos *qualquer* oferta irregular de ensino obrigatório, está criada a condição que permite responsabilizar a chamada "autoridade competente"<sup>17</sup>, supondo que tal "oferta irregular" decorra da má administração pública do ensino fundamental, por exemplo, com inadequação de aulas devido à falta de laboratórios, bibliotecas e demais recursos básicos, como é usual nas nossas escolas. No Art. 28 de *Fernanda* e 30 de *Ângela* - em especial, o parágrafo único - há uma artimanha explícita: enquanto o **caput** destes artigos fala de cuidados permanentes que a autoridade responsável pelo ensino fundamental deverá observar - o que sugere um feitiço de *contradiscursão* - o parágrafo único se encarrega de amenizar, determinando que

---

<sup>17</sup> Os mecanismos para viabilizar tal responsabilização fogem à nossa discussão, mas são essenciais para concretizá-la.

os respectivos sistemas de ensino estabeleçam parâmetros para atender o que o artigo dispõe - e é correto que assim seja. A expressão "à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais" é a *permissão* concedida à "autoridade competente" para agir da forma que lhe convém, conferindo-lhe o caráter de *discurso pasteurizado* que tende a *discurso do dominante*. No plano das sensações, considerada a íntegra destes dois artigos, tudo se passa como se *Ângela* e *Fernanda* tivessem que dançar, simultaneamente, um frevo e uma valsa.

Ainda sobre a Educação Básica, dois outros aspectos que denotam preocupações exclusivas em *Ângela* e *Fernanda*:

Os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio observarão, ainda, as seguintes diretrizes, para o respectivo tratamento multidisciplinar e integrado:

- I - educação ambiental e programas de saúde;
- II - ensino dos direitos, deveres e garantias fundamentais;
- III - desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social;
- IV - iniciação tecnológica;
- V - orientação para o trabalho.

(Art. 30, § 2º, em *Fernanda*)<sup>18</sup>

Como é visível, ambas mantêm a coerência usual ao definir as diretrizes a serem observadas pelos ensinos fundamental e médio. A respeito, eu destacaria um primeiro aspecto que tem estreita relação com a qualidade do ensino: "o tratamento multidisciplinar e integrado" dos componentes curriculares. Aliás, hoje há um razoável consenso acerca da necessidade de tratá-los de forma interdisciplinar, mas digamos que, juntas, as palavras "multidisciplinar e

---

<sup>18</sup> A redação de *Ângela* (Art. 35, inciso II e Art. 36, I a V) não é idêntica a esta mas mantém o mesmo espírito.

integrado", se não dão conta de prever o tratamento mais conveniente, apontam um caminho certamente desejável. O segundo aspecto refere-se àquilo que podemos observar por meio dos incisos I a V no trecho citado (presentes também nos Art. 35 e 36 de *Ângela*): a formação para a cidadania constitui o eixo central que inspira as diretrizes. Creio que a própria redação dos incisos é muito transparente quanto ao que afirmamos, dispensando comentários adicionais; entretanto eu gostaria de chamar a atenção do leitor para um outro inciso importante, só contemplado em *Ângela*:

ensino da História do Brasil que leve em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro; (Art. 36, III, em *Ângela*).

Em *Ângela*, a preocupação em formar para cidadania é complementada pela valorização das contribuições de todas as culturas, raças e etnias; em outras palavras, aqui *Ângela* mostra um grande esforço na tentativa de traduzir - na LDB - um desejo de solidariedade entre os segmentos que compõem a multifacetada sociedade brasileira; mais do que isto, aponta para uma integração nacional democrática e solidária. Assim, este segmento de *Ângela* me leva a supor que os três aspectos educacionais que constituem o nosso referencial de análise - a formação de educadores/cidadãos, a qualidade de ensino e a gestão democrática - foram inquietações constantes durante o processo de sua morosa e complicada elaboração.

A título de arremate dos capítulos "DA EDUCAÇÃO BÁSICA", posso dizer que os argumentos aqui utilizados, *grosso modo*, permitem constatar que os textos de *Ângela* e

*Fernanda* constituem-se de *discursos pasteurizados* que tendem para os *contradiscursos*; por outro lado, o texto de *Maíra* ostenta um feitiço *pasteurizado* tendente a *discurso do dominante*, exceto em alguns aspectos pontuais, que eu espero ter evidenciado com alguma lucidez. Considero ainda que o texto de *Maíra* "peca", sobretudo, pelo que deixa de dizer, por omissão. Talvez esta seja a principal vantagem de ser "enxuta".

O Capítulo VII de *Fernanda*, VIII de *Ângela* e Seção II de *Maíra* tratam "DA EDUCAÇÃO INFANTIL".<sup>19</sup> Como de costume, comecemos com *Maíra* que, aqui, deixa de ser apenas "enxuta". Vejamos o seu texto, na íntegra:

Art. 25. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 26. A educação infantil será oferecida em:  
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II - em pré-escolas para as de quatro a seis anos de idade.

Art. 27. Na educação infantil a avaliação se fará mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Passo, de mediato, a compará-lo com os outros dois textos que têm redações quase idênticas e suplantam, em conteúdo e forma, a de *Maíra*. Alguns poucos aspectos bastam para que o leitor compreenda o que afirmo:

---

<sup>19</sup> Assim como na dança repetem-se os passos, pelo fato de os três projetos serem perpassados por convicções similares, os argumentos utilizados na nossa análise também se repetem. Julguei de bom alvitre restringir o exame àquilo que diferencia os três projetos, tentando evitar que se torne enfadonho.

A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de de zero a três anos, e em pré-escolas, para as de quatro a seis, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do Estado e da família, na forma dos arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal. (Art. 34 de *Fernanda* e 41 de *Ângela*);

As empresas, excetuadas as micro-empresas e as que empreguem menos de 30 (trinta) trabalhadores deverão manter creches e pré-escolas, diretamente ou através de convênios, para os filhos e dependentes dos seus empregados. (Art. 35 de *Fernanda* e 42 de *Ângela*);

O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conteúdos que se pretende desenvolver. (Obs. em *Ângela*, este final é: e os conhecimentos que se pretendam compensar e universalizar.) (Art. 36 de *Fernanda* e 43 de *Ângela*).

Creio que é bastante nítida a diferença de tratamento da educação infantil nestes projetos. *Maíra* se omite quanto a quem cabe oferecer esta educação - ao Estado -, enquanto que *Fernanda* e *Ângela* não só explicitam-no, como buscam recurso na Constituição para fundamentar tal direito social; definem a incumbência do empregador em manter as condições para que esta oferta se concretize; preocupam-se em prever que o currículo da educação infantil respeite as crianças, quanto aos atributos que lhes são inerentes e também quanto às condições que as fazem, social e culturalmente, diversas. *Maíra* revela conceber uma educação infantil isolada, tanto no tempo como no espaço; ao contrário das outras duas, que prevêem este nível de educação articulado ao fundamental. É pelas razões aqui arroladas que o texto de *Maíra* evoca mofo burocrático, peculiar às ações que só ocorrem devido ao fato de serem compulsórias, conferindo-lhe o semblante de *discurso do dominante*; no contraponto, os textos de *Fernanda* e *Ângela* ostentam garbosos o compromisso de estabelecer, na LDB, uma educação infantil conveniente à maioria da sociedade, atribuindo-lhes o caráter de *contradiscurso*.

O Capítulo VIII de *Fernanda*, IX de *Ângela* e Seção III de *Maíra* tratam "DO ENSINO FUNDAMENTAL". Vejamos agora apenas o texto de *Maíra*, seguido de alguns comentários:<sup>20</sup>

Art.28. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório a partir de sete anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em dois ciclos:

I - o primeiro definido, basicamente, por estar a cargo de docentes de turmas que ministrem a totalidade ou a maioria dos componentes curriculares.

II - o segundo definido, basicamente, por estar a cargo de docentes especializados por componente curricular.

§ 2º A extensão do ensino fundamental poderá, facultativamente, ser ampliado para nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade.

§ 3º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 4º Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito de oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 5º Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade.

§ 6º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 29. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola para tempo integral, associado a programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático-escolar e transporte.

---

<sup>20</sup> Já foram discutidos os aspectos relevantes dos textos de *Ângela*, *Fernanda* e *Maíra* ao tratarmos "DA EDUCAÇÃO BÁSICA", um pouco antes; por isto, após mostrar o texto de *Maíra*, vou me ater a alguns pontos que me parecem mais significativos.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas na presente Lei.

§ 2º Os sistemas de ensino darão prioridade, na criação e extensão da escolarização em tempo integral:

- a) a zonas prioritárias de atenção educacional, caracterizadas pela elevada ocorrência de pobreza e baixo desempenho educacional, especialmente nas áreas metropolitanas;
- b) às primeiras séries do ensino fundamental, sucessivamente, até atingir a última.

§ 3º A extensão da escolaridade em tempo integral poderá fazer-se mediante escolas integradas, combinação de escolas-classe com escolas-parque, escolas complementares ou outras modalidades definidas pelos sistemas de ensino.

§ 4º A jornada de trabalho dos professores será subordinada às necessidades do horário dos alunos.

Destaco aqui apenas os conteúdos dos parágrafos 2º e 5º. Uma leitura plausível do § 2º é a de que, em *Maíra*, admite-se que o ensino fundamental possa estender-se, isto é, que a pré-escola ou o primeiro ano do ensino médio passem a constituir o ensino obrigatório, o que é inédito neste projeto que concebe como dever do Estado apenas o ensino fundamental, ainda que a palavra *facultativamente* atenua a obrigatoriedade de extensão. Seja como for, a idéia expressa em *Maíra* é interessante, sobretudo à maioria subalterna da população. O § 5º é idêntico ao § 2º do Art. 46 de *Ângela* e, se não revela um equívoco, sugere ser capcioso. Explico melhor: ao dizer que assegurará "atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade" - aos que não optarem pelo ensino religioso, tanto *Maíra* como *Ângela* não se dão conta, ou apenas ignoram, que tais objetivos fazem parte da formação mais ampla da cidadania, à qual todos têm direito. O equívoco refere-se, então, ao fato de pressupor que a consecução destes objetivos seja uma

prerrogativa do ensino religioso,<sup>21</sup> daí propor tal oferta alternativa, como se o ensino de caráter mais amplo e o religioso fossem mutuamente excludentes. Por sua vez, desenvolver tais objetivos - apenas e em separado - com os que não optaram pelo ensino religioso constitui uma discriminação inaceitável e capciosa, como dissemos.

O Capítulo IX de *Fernanda*, X de *Ângela* e Seção IV de *Maíra* tratam "DO ENSINO MÉDIO". Eis a redação de *Maíra*:

Art. 30. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II - o aprimoramento do educando como pessoa humana;
- III - a preparação básica para o trabalho e a cidadania;
- IV - o desenvolvimento das capacidades de autonomia intelectual e moral.

§ 1º O ensino médio terá como objetivos:

- I - o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - o conhecimento das formas modernas de linguagem;
- III - o domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendidos os seus objetivos referentes à educação básica, poderá formar o educando para o exercício profissional.

Art. 31. O ensino médio terá organização flexível para atender às diversificadas necessidades dos seus alunos.

*Parágrafo único.* Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Farei aqui algumas observações gerais para, em seguida, privilegiar a comparação entre *Fernanda* e *Maíra*, mas também pontuarei alguns aspectos que, ou são inéditos ou receberam, em *Ângela*, uma atenção mais acurada. Os textos de *Fernanda* e *Maíra* mostram maior concisão e, *grosso modo*, expressam uma

---

<sup>21</sup> É questionável pressupor que o ensino religioso propicie a consecução destes objetivos, mas não entro neste mérito, apenas ressalto que, cumpri-los é uma obrigação do ensino de caráter mais geral, direito de todos e dever do Estado.

certa equivalência, a não ser em alguns aspectos que também serão destacados. Assim, quanto às finalidades e aos objetivos do ensino médio, há concordância entre *Fernanda* e *Maíra*; ambas entendem que neste nível de ensino se dê a consolidação e o aprimoramento de saberes adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o progresso das capacidades de pensamento autônomo, intelectual e moral, a possibilidade de formar para o exercício profissional. Concebem ainda que o ensino médio deve habilitar o estudante para o prosseguimento dos estudos. Vejamos então aquilo que as torna distintas. Mantendo a coerência, *Fernanda* preocupa-se com as diretrizes curriculares que este ensino observará - além daquelas definidas para a educação básica já discutidas anteriormente. Assim, acrescenta:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento; e o exercício da cidadania;  
II - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. (incisos do Art. 40 de *Fernanda*).

Tal acréscimo, por si, já constituiria um "divisor de águas" entre *Fernanda* e *Maíra*. Se considerarmos as diretrizes amplas acrescidas destas específicas, a diferença amplia-se. Cabe lembrar que a não definição de diretrizes para este ensino, como ocorre em *Maíra*, confere ao Executivo a prerrogativa de fazê-lo: pior, àquele conselho nacional de educação de teor cartorial que tivemos a oportunidade de discutir. Ademais, *Maíra* é omissa quanto à inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, uma

necessidade reconhecida e reivindicação já histórica das entidades educacionais. Esta postura em *Maíra* sugere que seus pais concebem que tal inclusão tenha índole corporativa. Observe-se ainda que o acréscimo de diretrizes específicas reafirma necessidades: de transformação social e cultural, de todos terem acesso ao conhecimento elaborado no ensino médio, enfim, de viabilizar o exercício da cidadania.

Pontuemos agora algumas preocupações exclusivas de *Ângela*, mas que realçam o teor integrativo igualmente caro a *Fernanda*. Vejamos a redação de *Ângela*:<sup>22</sup>

Art. 50. A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão do candidato egresso de outras instituições, ou do que concluiu curso médio básico há mais de cinco anos.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no Capítulo XI desta Lei.

§ 4º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

É patente o esforço feito em *Ângela* para integrar as diversas modalidades de ensino, concorde-se ou não com a existência destas. Assim, prevê desde o ensejo de formação continuada até a retomada de estudos, concluído o ensino médio básico. Define a tarefa - do Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho equivalente para a área do

---

<sup>22</sup> Dançamos aqui um "minueto", em outras palavras, atenção porque *Ângela* faz uma distinção entre educação profissional de nível médio e formação técnico-profissional, que será tratada posteriormente. Além disso é bom lembrar que o Conselho Nacional de Educação, em *Ângela* e *Fernanda*, têm um caráter muito diverso daquele estabelecido pelo governo.

Trabalho - de fixar tanto as formas de cooperação como as regras que garantirão a complementaridade das ações educativas de instituições de função diversa. Possibilita a articulação entre instituições de níveis diferentes, inclusive com partilha de equipamentos vários, permitindo a consecução de programas de formação discente ou de aperfeiçoamento docente. Como podemos notar, este segmento de *Ângela* atesta que sua preocupação excede a mera busca de integração educacional, atingindo um patamar de viabilização também operacional. Neste sentido, tal segmento assume o caráter de *contradiscurso* e, do ponto de vista do discurso antagônico, justifica a alcunha de "detalhista".

O Capítulo X de *Fernanda* e a Seção V de *Máira* tratam "DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL"; o Capítulo XI de *Ângela* trata "DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL".<sup>23</sup> Vejamos *Máira*:

Art. 34. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 35. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 36. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, bem como para o exercício profissional.

---

<sup>23</sup> Alerto novamente o leitor que dançaremos um "minueto". Talvez a imagem de um "samba confuso" caiba melhor às nossas próximas evoluções, pois a leitura dos três textos evoca uma falta de clareza, pelo menos no que se refere à redação, embora não creia ser só isto. Este é um dos pontos polêmicos do processo de elaboração da LDB, por conseguinte atribuo a confusão ao esforço de conciliação de concepções diversas, nem sempre bem expressas.

Art. 37. As escolas técnicas e profissionais oferecerão cursos abertos aos alunos das redes pública e particular de educação básica, condicionada a sua matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.

Assim como no segmento anterior, vou me ater primeiro aos aspectos gerais que mostram alguma concordância entre os três projetos, em seguida busco contrastar *Fernanda* e *Maíra* e, depois, pontuo algumas preocupações melhor desenvolvidas em *Ângela*. As redações de *Ângela* e *Fernanda* chamam a atenção pela maior acuidade com que tratam o tema, já *Maíra* ostenta o matiz lacônico costumeiro. Os aspectos comuns às três são: a educação profissional deve integrar-se às demais formas de educação, sendo acessível a todos; pode não fazer parte do sistema regular de ensino e também estar articulada a este; pode não exigir a educação formal como pré-requisito para ingresso; permite que o conhecimento adquirido na educação profissional e no trabalho possa ser avaliado, reconhecido e certificado para prosseguir ou concluir estudos. Vejamos o que as torna distintas. *Fernanda* explicita claramente que a educação profissional deve conduzir

(...) à formação integral do cidadão pela descoberta e desenvolvimento de suas aptidões individuais para a sua participação no trabalho.

Parágrafo único. Os pressupostos da educação profissional são o conhecimento científico, o desenvolvimento tecnológico e a cultura do trabalho. (Art. 42),

Como podemos ver, *Fernanda* concebe explicitamente a educação profissional enquanto instrumento de formação integral, através do qual o cidadão desenvolve as aptidões individuais que irão orientar sua inserção no trabalho e na cultura deste, ao mesmo tempo em que conhece e participa do processo que constrói o saber científico e compreende as

possibilidades do desenvolvimento tecnológico que dele derivam. No contraponto, *Maíra* se refere a uma educação profissional que, apesar de também integrada, "conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Além de não ser clara quanto ao que entende por *vida produtiva*, o texto pretende manter os cidadãos em processo *permanente* de desenvolvimento para a vida produtiva. Ora, se considerarmos a origem deste projeto, o bom senso sugere no mínimo cautela, pois as expressões obscuras, *grosso modo*, denunciam incompreensão ou camuflam reais intenções. Convenhamos, é inadmissível que as leis apresentem tamanho grau de imprecisão ou de má-fé.

À medida que acompanhamos o texto de *Fernanda*, também o de *Ângela*, certificamo-nos de que ambas tentam prevenir as possibilidades de interpretação ambígua, como neste trecho sobre a articulação com o ensino fundamental:

Se articulada ao ensino fundamental, a educação profissional terá o caráter de orientação para o trabalho e de iniciação tecnológica, ou, nos termos da legislação específica, de aprendizagem profissional. (Art. 43, § 1º, de *Fernanda*).

Subjaz, à explicitação do caráter que a educação profissional deverá assumir, quando articulada ao ensino fundamental, uma tentativa de preservar a formação mais ampla, à qual se soma a orientação para o trabalho e a introdução do estudante ao mundo da tecnologia. O objetivo é claro, apenas o de iniciar o processo de aprendizagem profissional, conforme a lei. Uma argumentação equivalente

pode ser utilizada, quando *Fernanda* se refere às estratégias de educação continuada:

Nas diferentes estratégias de educação continuada, a educação profissional objetiva a qualificação e o permanente aprimoramento profissional, segundo necessidades dos trabalhadores e do setor produtivo. (Art. 43, § 6º).

Aqui, o que se deseja preservar é o respeito, de um lado, às necessidades dos trabalhadores e, de outro, às exigências do setor produtivo, ainda que se pudesse questionar a respeito do que seja "setor produtivo". Curiosamente nos defrontamos com um outro termo - *permanente* - semelhante ao da situação anterior, com a nítida diferença de que, neste caso, a palavra *permanente* indica a forma através da qual dar-se-á o processo de aperfeiçoamento profissional que deverá atender, em última análise, tanto ao capital como ao trabalho.<sup>24</sup>

Destaco agora, no texto de *Fernanda*, um aspecto que me causa inquietação devido ao potencial negativo:

Art. 46. A educação profissional poderá ser organizada em currículos modulados, correspondendo cada módulo a um conjunto de conhecimentos técnicos e de habilitações profissionais.

A fragmentação do conhecimento é uma realidade e, diga-se de passagem, incentivada: basta ver a valorização dos chamados "especialistas", por exemplo, na área médica, onde os profissionais perdem, cada vez mais, a dimensão da saúde integral do indivíduo.

---

<sup>24</sup> Ainda assim, suponho que atenda mais ao capital do que ao trabalho. O trabalhador se adequa às novas tecnologias, por exemplo, para manter o emprego.

Exageros à parte, o que quero enfatizar é que a formação de profissionais urge ser repensada, evitando conseqüências cada vez mais nocivas à sociedade. Penso que, no caso deste artigo de *Fernanda*, há formas de prevenir que módulos isolados adquiram o teor de "pacotes técnico-educativos" que atendem e alimentam a tendência à fragmentação. A primeira é não favorecê-la na lei, mas outras opções podem ser pensadas, articulando conteúdos de matiz técnico aos seus condicionantes sociais, históricos e culturais. Certamente a tarefa de opor-se à especialização exacerbada enfrentará forte resistência, sobretudo do setor social mais conservador, com ressonância na sociedade. Cabe lembrar que tal visão fragmentária atingiu um elevado grau de hegemonia, também entre os educadores, devido inclusive à formação educacional das últimas décadas, mas é possível evitar que as leis abram um flanco tão grande. Isto tem relação com a qualidade do ensino profissional, com a formação do educador/cidadão e com a gestão democrática do sistema.

Vejamos então o que *Ângela* tem a dizer sobre este tema. Ela é a única que expressa - de forma clara - que a formação técnico-profissional "não substitui a educação regular", sendo, portanto, concebida como não regular<sup>25</sup>, prevendo que aquela, "desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos

---

<sup>25</sup> *Ângela* define as modalidades *Normal* e *Técnica* como áreas de educação profissional, do Ensino Médio, oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país. Por conseguinte tenhamos claro que estas escolas não estão incluídas aqui.

para esse fim", deve ocorrer "predominantemente fora do sistema regular de ensino". Neste sentido, *Ângela* admite a dualidade escolar, ou seja, a existência de ensino paralelo ao regular, desenvolvido em instituições especializadas, no ambiente de trabalho e, quando necessário, em estabelecimentos regulares de ensino. (Art. 52, § 1º). Cabe ao Conselho Nacional do Trabalho a definição desta formação, suas modalidades e os processos de ensino e de aprendizagem. Este Conselho, articulado ao Conselho Nacional de Educação, asseguraria tanto a equivalência como a complementaridade entre a formação técnico-profissional e as outras oferecidas pelo sistema de ensino regular, sejam profissionais, sejam de educação básica - níveis fundamental e médio. Concebe uma formação técnico-profissional planejada e desenvolvida para atender as necessidades do mercado, após considerar os interesses da produção, dos trabalhadores e da população. É explícita quanto ao fato de esta educação constituir uma rede própria, compondo-se de estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional (SENAC, SENAI, SENAR) e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes (Arts. 53 e 54). *Ângela* prevê que tais instituições sejam criadas, por lei, pelo Poder Executivo, prevendo ainda algumas formas de financiamento não consideradas como despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme esta LDB (Arts. 54 e 55).

O texto de *Ângela* é claro quanto ao caráter e à função do ensino técnico-profissional, sobre quem pode ter acesso a ele e como este se dá, quanto à sua criação e funcionamento,

acerca de como será mantido e financiado, enfim, é bem abrangente, tratando inclusive de aspectos operacionais. Por outro lado, sendo o mais explícito, faz aflorar algumas polêmicas que tento apontar em seguida. Faço antes um comentário de ordem mais geral. Certamente poderemos discordar do todo ou apenas de partes do seu conteúdo como, por exemplo, da dualidade escolar que ele defende, pois viabiliza a criação de níveis diferenciados de cidadania, ferindo o princípio da igualdade entre os seres humanos, mas não se pode negar que Ângela tenta atender algumas necessidades dos subalternos. Neste sentido, seu texto constitui um discurso *pasteurizado* que tende a *contradiscurso*. Todavia, ele contém aspectos que o fazem tender para o *discurso do dominante*. Creio que tal fato exprime o embate das forças antagônicas, ou seja, ele traduz a correlação de forças no momento em que foi escrito e nada melhor do que reavivá-la para tentar entendê-la.

O aspecto central refere-se ao caráter dual do ensino, já citado antes. Esta dualidade pode permitir a existência de um ensino eminentemente técnico e tecnológico que, *grosso modo*, apenas adentra ou treina os estudantes, resultando na promoção de mão-de-obra barata que (re)alimenta a procurada "competitividade dos sistemas produtivos", objetivo caro aos setores dominantes e bastante nocivo aos subalternos; o que faz concluir que a formação profissional deve ser unitária, científica, tecnológica, politécnica e estar articulada aos demais ensinos, de caráter mais amplo. Deixar a definição da formação profissional só ao Conselho Nacional do Trabalho e

delegar ao Executivo a sua criação, sem garantir, no mínimo, a representação igual de todos os interessados no processo integral da formação profissional (definição, implementação, acompanhamento, avaliação, enfim, *gestão*) quer me parecer um grande "equivoco" na redação de *Ângela*, uma vez que "atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população" pode não ter maior significado factual.<sup>26</sup> É sobretudo com base nas polêmicas - não resolvidas - que o texto de *Ângela* assume o caráter de discurso *pasteurizado*.

Os Capítulos XI de *Fernanda* e XII de *Ângela* tratam "DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES" e são idênticos. A Seção IV de *Maíra* trata "DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS". Começemos observando a redação de *Maíra*:

Art. 32. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

*Parágrafo único.* Os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 33. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere o **caput** deste artigo se realizarão:

- a) - ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- b) - ao nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

---

<sup>26</sup> Penso não ser o caso de discutir outras questões sobre o tema, pois fugiriam ao escopo deste trabalho. Além disso, estas já permitem que o leitor tenha um bom parâmetro da polêmica sobre a importância da formação profissional.

De novo a redação de *Maíra* é a mais concisa. Os três projetos prevêem que a educação de jovens e adultos será destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no nível fundamental e médio. Quanto a este aspecto, a única diferença entre, de um lado *Ângela* e *Fernanda* e, de outro, *Maíra* é a de que o texto da última é mais amplo, pois o das duas outras, ao dizerem que a educação básica pública oferecerá alternativas adequadas

às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino. (Art. 47 de *Fernanda* e 56 de *Ângela*),

ainda que não seja a intenção, podem restringir o acesso dos que, por algum motivo, não estão trabalhando. É bom lembrar que a burocracia é uma realidade no país e, em especial, nas hierarquias dos serviços públicos onde vicejam leguleios de toda ordem. Por este motivo não considero esta uma questão menor.

Excluída a observação feita anteriormente, o texto de *Maíra* mostra-se bem pouco condescendente com os jovens e adultos aos quais se destina esta educação "compensatória" - direito inequívoco e dívida social flagrante. Revela, com razoável clareza, uma ênfase em cursos e exames supletivos, mas pouco diz de seus atributos, exceto que "compreenderão a base nacional comum do currículo(...)", o que pode não dizer nada, e que habilitarão estes estudantes "ao prosseguimento de estudos em caráter regular". O texto é nítido quanto à idéia de que os próprios exames supletivos se encarregarão de exercer a função de crivo, quiçá exclusivo, aferindo os

conteúdos, os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos jovens e adultos, por meio da educação informal. O forte teor burocrático deste segmento de *Maíra* revela que tais jovens e adultos não preocupam os autores do projeto que apenas "cumprem o dever" de referir-se a eles. Afora isto, eles expressam descaso com toda uma legião que recebe como favor a prerrogativa de prestar "originais" exames supletivos. Estas razões me levam a caracterizá-lo como *discurso dos dominantes*.

Vejamos agora alguns aspectos das redações (idênticas) de *Ângela* e *Fernanda*, sobretudo aqueles que as diferenciam de *Maíra*. Elas se esmeram para tentar garantir o direito dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica ou não puderam terminá-la a contento. Assim, ambas se referem a alternativas adequadas às necessidades da população que, por trabalhar, merece cuidados diferenciados, entre eles:

oferta de ensino noturno regular, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima do local de trabalho ou residência;

conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

(Art. 47, II, IV e VIII de *Fernanda* e Art. 56, II, IV e VII de *Ângela*).

Como vemos, busca-se oferecer as condições "mínimas" para viabilizar o direito à educação básica, que não ocorreu na idade esperada, reparando uma dívida social perene. Assim, prevê-se desde as contingências substantivas desta educação - mesma qualidade do ensino diurno, conteúdos

referenciados na prática social e no trabalho, metodologias condizentes com a índole e a experiência do estudante - até as condições que dizem respeito a infra-estrutura - oferta próxima da residência ou trabalho, alimentação, material escolar e transporte. Há, ainda, o cuidado de expressar a quem cabe a responsabilidade por esta educação e de definir algumas ações viabilizadoras:

O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados;

II - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas. (Arts. 48 de *Fernanda* e 57 de *Ângela*).

Creio que a transparência deste último segmento dispensa outros comentários. Os atributos destes capítulos de *Ângela* e *Fernanda* conferem à sua redação o caráter de inequívoco *contradiscorso*.

Os Capítulos XII de *Fernanda* e XIII de *Ângela* tratam "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" e o Capítulo IV de *Maíra* trata "DO ENSINO SUPERIOR". Faço algumas observações gerais e depois priorizo alguns aspectos importantes que diferenciam os três projetos. As redações de *Ângela* e *Fernanda* são equivalentes, por isso estabelece-se contraste entre estas e *Maíra*, cuja redação é mais concisa. Um rápido olhar mostra que este tema foi bem concorrido nos três projetos, pois *Fernanda* e *Maíra* lhe dedicam 16 e *Ângela* 20 artigos. Creio que uma das principais justificativas do referido cuidado se deve à pressão dos setores sociais diretamente afetos ao tema, por exemplo, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições

de Ensino Superior - ANDES/SN - que o discutiu em detalhes, subsidiando as demais entidades através do Fórum Nacional em Defesa das Escola Pública. *Ângela* e *Fernanda* tratam o tema com maior abrangência, o que revela o título do Capítulo - "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" -, enquanto *Maíra* trata "DO ENSINO SUPERIOR", sendo portanto bem mais restrito, embora alguns aspectos sejam tratados pelos três projetos. Observemos o elenco de questões que preocupam, em especial, às duas primeiras para, depois, contrastá-las com o texto " enxuto " de *Maíra*.

*Fernanda* e *Ângela*, conforme dizíamos, cobrem amplo espectro. Explicitam os objetivos desta educação (Art. 46 em *Fernanda* e 58 em *Ângela*); sua abrangência (Art. 50 em *Fernanda* e 59 em *Ângela*); a duração do ano letivo dos cursos de graduação - 200 dias, no mínimo - (Art. 51 em *Fernanda*, 60 em *Ângela* e 42 em *Maíra*); a oferta de ensino superior noturno (Art. 52 em *Fernanda* e 76 em *Ângela*); a autorização de instituições de ensino superior, seus cursos e habilitações, conforme a política de expansão do Plano Nacional de Educação (Art. 53 em *Fernanda* e 62 em *Ângela*); a avaliação - externa e a cada cinco anos - das instituições (Art. 54 em *Fernanda* e 67 em *Ângela*); a auto-avaliação participativa (Art. 55 em *Fernanda* e 68 em *Ângela*); o credenciamento de universidades, sempre precedido de avaliação institucional e com a previsão de sanções em casos de insuficiência (Art. 56 de *Fernanda* e 63 em *Ângela*); os requisitos mínimos para credenciamento ou para constituição como universidade (Art. 57 de *Fernanda* e 64 de *Ângela*); os

requisitos mínimos para o funcionamento de instituições de ensino superior não universitárias (Art. 58 em *Fernanda* e 65 de *Ângela*); a instauração de inquéritos em razão de infração das leis do ensino ou de preceitos que são estatutários (Art. 59 de *Fernanda* e 69 de *Ângela*); a existência de órgãos colegiados deliberativos, a duração de mandatos de dirigentes, a proposta orçamentária, os planos de aplicação de recursos, as prestações de contas, as regras para alterar estatutos e regimentos (Art. 60 de *Fernanda* e 70 de *Ângela*, com redações pouco diferenciadas); a definição de graus e elementos de autonomia didático-científica para as instituições - universitárias ou não - e demais normas de feitiço burocrático (diplomas, certificados etc.); o caráter da autonomia administrativa, as competências da autonomia de gestão financeira e patrimonial, os princípios aplicados às instituições públicas e privadas (Art. 62 de *Fernanda* e 72 de *Ângela*); a expedição e registro de diplomas (Art. 63 de *Fernanda* e 73 de *Ângela*); as garantias de estatutos e planos de carreira aos docentes das instituições públicas de ensino superior (Art. 64 de *Fernanda* e 77 de *Ângela*).

Existem outras, mas creio que este elenco permite que o leitor tenha um bom parâmetro da amplitude dos textos de *Fernanda* e *Ângela*. É lícito lembrar ainda que algumas destas questões também aparecem, de forma diferenciada, em *Maíra*. As mais relevantes serão citadas quando contrastarmos, de um lado, os textos de *Fernanda* e *Ângela*, do outro, o de *Maíra*; todavia devo dizer que não me proponho, aqui, a tratar todas as questões que as diferenciam, apenas destaco algumas que

se referem aos aspectos privilegiados pela nossa análise, ou seja, formação do educador/cidadão, qualidade do ensino e gestão democrática. Vejamos agora o texto de *Maíra*:

#### CAPÍTULO IV - DO ENSINO SUPERIOR

Art. 38. O ensino superior tem por finalidade promover o domínio e o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, a formação humanística e profissional, a pesquisa, a difusão cultural e a extensão, bem como contribuir para a solução dos problemas nacionais e regionais.

Art. 39. O ensino superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I - pós-médios, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, bem como cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art.40. As instituições de ensino superior se organizarão na forma de:

- I - universidades;
- II - centros de ensino superior;
- III -institutos;
- IV - outras formas de organização.

Art.41. A autorização e o reconhecimento de cursos bem como o credenciamento de instituições de ensino superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º O resultado das avaliações, o credenciamento das instituições referidas no **caput** e a renovação de reconhecimento de cursos poderão incluir recomendação para desativar cursos e habilitações.

§ 2º As instituições cuja avaliação for desfavorável será concedido prazo para saneamento de suas deficiências, após o qual serão reavaliadas.

§ 3º Persistindo as deficiências apontadas no processo reavaliativo, as instituições de ensino superior poderão sofrer intervenção e, ainda:

- I - serem obrigados (sic) a desativar cursos;
- II - serem descredenciadas;
- III -no caso de universidades, além do disposto nos incisos anteriores, perderem temporariamente a autonomia e prerrogativas.

§ 4º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art.42. No ensino superior, o ano letivo regular, independente do ano civil tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, podendo ainda, as instituições oferecer, entre os períodos regulares, programas de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º As instituições informarão aos interessados antes de cada período letivo os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham comprovado aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação poderão ter abreviada a duração dos seus cursos.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º O cumprimento dos programas de ensino aprovados para o período letivo é obrigatório.

Art. 43. As instituições de ensino superior poderão ministrar cursos regulares em regime seriado ou sistema de créditos.

*Parágrafo único.* Os cursos poderão ser de meio período ou de período integral, qualquer que seja o horário ou ainda ministrados a distância.

Art. 44. Os diplomas expedidos pelas instituições de ensino superior credenciadas ou reconhecidas, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Caberá às instituições de ensino superior credenciadas ou reconhecidas registrar os diplomas por elas expedidas.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e Doutorado, expedidos por universidades estrangeiras, só poderão ser reconhecidos por universidades públicas que possuam curso de Doutorado credenciado e avaliado, na mesma área de conhecimento.

Art. 45. As instituições de ensino superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

*Parágrafo único.* As instituições referidas no **caput** poderão conceder certificados de estudos superiores parciais, de diferentes níveis de abrangência, aos alunos que acumulem créditos em pelo menos cinco disciplinas correlacionadas.

Art. 46. É livre o exercício das profissões, exigida a qualificação especial, na forma da lei, nas áreas da saúde, da engenharia e do direito.

Art. 47. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes do ponto de vista regional e nacional;
- II - maioria de seus docentes em regime de tempo integral e com titulação em nível de mestrado e doutorado.

*Parágrafo único.* É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 48. No exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir cursos e programas pós-médios, de graduação, pós-graduação e extensão, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as normas gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

*Parágrafo único.* Às universidades privadas aplica-se o disposto no art. 209, inciso II, da Constituição Federal.

Art. 49. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
- IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V - adotar regime financeiro e contábil que atenda as suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI - reavaliar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições inerentes à autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação científica, com base em avaliação procedida pelo Poder Público.

Art. 50. Qualquer cidadão academicamente habilitado poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino superior que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 51. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino superior por ela mantidas.

Art. 52. As instituições públicas de ensino superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional local e regional.

*Parágrafo único.* Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 53. Nas instituições públicas de ensino superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

*Fernanda* e *Ângela*, como de costume, iniciam o capítulo definindo os aspectos centrais que vão percorrê-lo:

A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.

§ 1º O ensino superior tem por objetivos:

- I - aperfeiçoar a formação culturam do ser humano;
- II - capacitá-lo para o exercício de uma profissão;
- III - prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber.

§ 2º A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.

§ 3º A extensão, aberta à participação da população, visará difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica (em *Ângela*, na continuidade vem um acréscimo: geradas na instituição).

§ 4º Os planos de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior, levarão em conta a necessidade de articulação desse nível de ensino com os anteriores, principalmente quanto aos critérios de seleção de alunos, aos objetivos e estrutura curricular e a formação e aperfeiçoamento de profissionais do magistério para aqueles níveis de ensino. (parágrafo exclusivo de *Fernanda*).

(Art. 49 de *Fernanda* e 58 de *Ângela*).

Como podemos ver, é grande o contraste entre o Art. 38 de *Maíra* e estes de *Fernanda* e *Ângela*. A começar pela diferença entre um genérico "tem por finalidade promover" e o concreto "realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão", que dispensa comentários adicionais. Enquanto *Maíra* se omite quanto ao restante, ao explicitar os objetivos deste nível de educação, *Fernanda* e *Ângela* definem ainda suas concepções sobre ensino, pesquisa e extensão. Assim, merece reparo que tal ensino enfatiza a formação de caráter mais amplo, além de capacitar o ser humano para o exercício de uma profissão; a pesquisa é vinculada à sua função social e a extensão visa à difusão de conhecimentos e serviços aos quais a população tem direito. Ademais,

*Fernanda* retoma o cuidado de tentar garantir que a educação superior se articule com os níveis anteriores de forma a permitir, sobretudo, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais para a educação básica.

Destaco o fato de que *Maíra* prevê a existência de vagos cursos e programas "pós-médios" (Art. 39, I, e 48, I), parecendo indicar uma complementação "técnica e tecnológica", talvez aligeirada, equivalente aos cursos de "licenciatura curta" que ainda não conseguimos extinguir. Dada a ausência de qualquer informação acerca de sua concepção - significado, estrutura e função -, é o que se pode deduzir dos referidos e da menção fugaz que o senador Darcy Ribeiro faz no texto *A NOVA LEI DA EDUCAÇÃO*, de maio/95, distribuído no Senado, em anexo à última versão ("Darcy 6") do seu substitutivo:

Nosso substitutivo, **desatrelando a educação acadêmica do treinamento profissional**, abriria as escolas técnicas aos alunos da rede pública e privada, só condicionando as matrículas à capacidade de aprender. (texto assinado pelo senador, sem data. O destaque em negrito é meu).

Creio que está aí um indicador claro da possibilidade de criarem-se cursos que privilegiem ou apenas tratem de aspectos técnicos e tecnológicos, visando a constituição de uma mão-de-obra barata, rápida e descartável a qualquer momento. É oportuno alertar que podemos estar equivocados quanto às intenções que vislumbramos na redação de *Maíra*, entretanto não nos ocorre outra explicação que dê conta de justificar a omissão de informações axiais sobre tais cursos "pós-médios".

Se a autorização ou criação de instituições de ensino superior é tema que pouco preocupa *Maíra* (ver o Art. 41), *Fernanda* e *Ângela* se manifestam firmemente através de redações um pouco diferentes, mas com igual significado:

Na autorização de instituições de ensino superior, de seus cursos e habilitações, serão observados os seguintes critérios prévios, além de outros que venham a ser estabelecidos pelo órgão normativo competente:

- I - estudo de caracterização da necessidade social de sua existência;
- II - estudo de viabilidade, mediante verificação de recursos financeiros à disposição da entidade mantenedora;
- III - projeto pedagógico e estrutura acadêmica e administrativa;
- IV - atendimento satisfatório das necessidades locais de educação básica.

(art. 53, § 3º, de *Fernanda* e 62, § 5º, de *Ângela*).

Ao estabelecer tais critérios prévios, ambas conferem à LDB a prerrogativa de decidir sobre as condições que devem ser observadas na autorização ou criação de instituições de ensino superior, o que é bastante coerente, seja do ponto de vista administrativo (veja-se em especial o inciso III), seja no que se refere à nossa situação sócio-política (observem-se os demais incisos); ademais, com esta postura, elas revelam uma visão sinérgica necessária à área da educação e ao próprio país.

O Art. 41 de *Maíra* fala num genérico "processo regular de avaliação" - sem definir-lhe o caráter e a participação - e prevê, entre suas conseqüências, uma possibilidade vaga de "incluir recomendação para desativar cursos e habilitações", revelando uma imprecisão descabida em textos legais. Tanto *Fernanda* quanto *Ângela* estabelecem que as instituições de ensino superior "serão avaliadas quinquenalmente" através de

processo externo, conduzido pelo Poder Executivo, com observação dos seguintes objetivos:

- I - identificação de deficiências a serem superadas, a fim de melhorar a qualidade da educação superior no País;
- II - orientação dos investimentos e outras providências necessárias, no caso de instituições públicas, por parte do Poder Público, e, no caso de instituições privadas, por parte dos proprietários ou entidades mantenedoras;
- III - orientação da clientela usuária e da sociedade em geral. (Art. 54 de *Fernanda* e 67 de *Ângela*).

É visível que ambas estão movidas por aquela visão sinérgica à qual me referi antes. Se uma avaliação institucional não tiver este caráter diagnóstico, preventivo e reparador (nos moldes aqui expressos) ela não se justifica, a não ser enquanto medida de controle burocrático que só interessa aos tecnocratas sem compromisso social, o que seria também inconcebível. Afora os objetivos citados, ambas estabelecem que tal avaliação será conduzida de modo aberto, com publicação de resultados e, necessariamente, considerará as funções sociais dessas instituições. (Art. 54, parágrafos 1 a 4 de *Fernanda* e Art. 67, parágrafos 1 a 3 de *Ângela*). É lícito lembrar, ainda, que ambas prevêm auto-avaliação, com a participação de professores, alunos e demais profissionais da educação (Art. 55 de *Fernanda* e 68 de *Ângela*). Quanto às sanções - em casos de infração de leis educacionais e de normas estatutárias -, ao invés da vaguidade de *Maíra*, ambas possibilitam: instaurar inquéritos e, quando indicado, tomar desde medidas saneadoras amenas até medidas severas como intervenção na instituição infratora (Art. 59 de *Fernanda* e 69 de *Ângela*).

Na seqüência, destaco alguns aspectos exclusivos em uma ou outra redação. *Maíra* prevê, nos parágrafos 1 a 3 do Art. 42, que as instituições informem os alunos, antes do período letivo, sobre as normas que regem o seu funcionamento - os programas de cursos e componentes curriculares, sua duração, seus requisitos, a qualificação dos docentes, os recursos disponíveis, os critérios de avaliação - e diz que cabe às instituições cumpri-las. Estamos aqui diante de um discurso óbvio, mas é importante que tais previsões figurem na LDB, pois constituem direitos básicos dos estudantes e sabemos que estes têm sido pouco respeitados nas nossas escolas que, em geral, têm uma estrutura hierárquica, burocrática e autoritária. O fato de os direitos constarem da lei, embora não os garanta, permite que os alunos se inteirem e possam cobrar, de quem compete, o cumprimento destes. Todavia acho oportuno lembrar que tal postura em *Maíra* pode ter ocorrido num momento de surto de benevolência de seus autores. Após prever tais direitos dos estudantes, poderíamos esperar que também a organização destes estivesse prevista. Isto não acontece em *Maíra*, mas sim em *Fernanda*:

será livre a associação de estudantes em diretórios e centros acadêmicos, que atuarão como entidades representativas dos discentes. (Art. 60, VIII, de *Fernanda*).

Faço um só comentário adicional. Talvez a postura de *Maíra* não seja tão incoerente como poderíamos achar, considerando-se o teor predominante em todo o texto. É bastante plausível que tal discurso - apesar de salutar aos alunos - carregue um camuflado matiz tutelar que, se real, será muito nocivo aos estudantes.

Os Artigos 43, 45 e 46 de *Maíra* tratam de assuntos caros a amplos setores e que, ao mesmo tempo, revelam o nível de voluntariedade dos seus autores. Vamos por partes. O Art. 43 possibilita às instituições de ensino superior ministrarem cursos em regime seriado ou em sistema de créditos, em tempo integral ou parcial e, ainda, à distância, o que confere uma liberdade desejável e conveniente para poder atender às demandas específicas de sua clientela. O Art. 45 manifesta, com igual espírito, que tais instituições abrirão matrículas a alunos não regulares, após comprovação prévia de capacidade, franqueando inclusive a aquisição de certificados parciais de estudos superiores. Entendo que esta medida permite ampliar o acesso a assuntos exclusivamente tratados ou melhor tratados neste nível de ensino, mas creio que ela pode constituir-se em alternativa equivocada, sobretudo se ensejar formação de baixa qualidade educativa - parcial, fragmentada, sem tratar de forma conexa fatos, causas e conseqüências, enfim, sem função social. Vejamos então o Art. 46. Se os artigos anteriores poderiam sugerir que os autores de *Maíra* concebem, tanto o ensino superior como a universidade, como competentes e democráticos (daí estendê-los aos alunos não regulares), o conteúdo do Art. 46, ao exigir uma qualificação especial nas áreas da saúde, da engenharia e do direito, revela, de um lado, seu forte teor discriminatório, de outro, denuncia que o ensino superior não merece crédito por faltarem os requisitos mencionados. Ademais, enquanto *Ângela* e *Fernanda*, prevêm avaliações diagnósticas, preventivas e reparadoras,

tanto internas como externas, *Maíra* almeja impor uma avaliação pontual, isolada, decerto com base apenas em conteúdos. Tal auto-suficiência a faz ignorar conhecimentos acumulados pela área pedagógica e evidencia inércia quanto ao intuito de mudar o ensino superior. Este trecho de *Maíra* traz à baila dois de seus piores atributos: conceber a educação de forma desarticulada e menosprezar a contribuição dos setores sociais envolvidos, durante os anos de elaboração da LDB; por conseguinte, *Maíra* expõe aparente incoerência que, na linguagem popular, traduz-se no mote: "martela, ora no cravo, ora na ferradura".

O Art. 60 de *Fernanda* e 70 de *Ângela*, com redações um pouco diferentes, mas similares em significado, se referem às diretrizes obrigatórias a serem adotadas pelas instituições de ensino superior. Destaco algumas, fazendo eventuais referências ao que, em *Maíra*, é diverso. A primeira trata da existência de órgãos colegiados deliberativos de que fazem parte os segmentos da comunidade institucional, tanto local como regional (*Ângela* especifica melhor este aspecto, *Maíra* é mais genérica - Art. 52). A segunda diz respeito à escolha e duração de mandatos de dirigentes, que devem ser definidas em estatutos. Nas instituições públicas, tal escolha deve se dar por processo eletivo direto.<sup>27</sup> A terceira se refere à proposta orçamentária, ao plano de aplicação de recursos, às prestações de contas e à alteração de estatutos e

---

<sup>27</sup> Creio que, neste caso, devemos considerar a argumentação utilizada quando discutimos a definição dos dirigentes das instituições de ensino básico, por isto não vou repeti-la.

regimentos, que devem ser aprovados pelos órgãos deliberativos, nos seus vários níveis hierárquicos (o tratamento específico de *Ângela* contrasta com *Maíra*, que trata esta questão de forma diluída nos Art. 48 e 49). Estes aspectos, ao lado daqueles que definem o grau de autonomia das instituições, são os eixos centrais que conferem - ou não - caráter democrático às instituições. Os três projetos contêm elementos democráticos, mas em *Fernanda* e *Ângela* há uma preocupação em traduzir tais prerrogativas democráticas em *contradiscorso*, enquanto que flui no texto de *Maíra* a vagueza inerente aos discursos que não são apenas *pasteurizados*, mas que deixam escapar, à revelia, sua adesão aos *dominantes*.

Os Art. 62 de *Fernanda*, 72 de *Ângela* e 48 e 49 de *Maíra* tratam da autonomia das instituições de ensino superior.<sup>28</sup> Os textos idênticos de *Fernanda* e *Ângela* são mais completos enquanto que o de *Maíra* é mais conciso; assim, pode-se dizer que as duas primeiras contemplam o que consta de *Maíra*, indo além. Por este motivo, vou me ater apenas ao que as diferencia; como é de costume, *Fernanda* e *Ângela* dão início definindo os princípios desta autonomia, entre eles:

- I - estabelecer seus objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos, culturais e desportivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão, sem quaisquer restrições doutrinárias, ideológicas ou políticas;
- II - garantir aos pesquisadores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos e definir os problemas que considerem relevantes, sujeitos à avaliação dos seus pares da comunidade científica interna e externa;

---

<sup>28</sup> *Maíra* refere-se, nestes artigos, às atribuições inerentes à universidade, mas prevê (Art. 49, § 2º) a extensão destas "a instituições que comprovem alta qualificação científica" conforme avaliação pelo Poder Público, o que não deixa de ser justo e interessante.

IX - zelar pela observância de princípios éticos nas pesquisas.  
(Art. 62 de *Fernanda* e 72 de *Ângela*).

Ao lado das diretrizes vistas anteriormente, os princípios destacados dão uma idéia da concepção democrática e ampla defendida por estes dois projetos para as instituições de ensino superior. Para ficar mais clara, tanto esta afirmação como aquela acerca da completude dos textos de *Fernanda* e *Ângela*, sugiro que comparemos estes três incisos e os incisos do Art. 48 de *Maíra*, excluindo os de teor apenas burocrático.<sup>29</sup> As duas primeiras apontam a necessidade de fundamentar o funcionamento destas instituições por intermédio de um amplo leque de objetivos que oriente e organize - de modo indissociado e sem restrições - as atividades de ensino, pesquisa e extensão; enfatizam a liberdade enquanto condição essencial para a elaboração de projetos e linhas de pesquisa socialmente relevantes e avaliadas pela comunidade científica, interna e externa, revelando um cuidado especial em garantir que o comportamento destas pesquisas seja ético. Os incisos de *Maíra* apenas arrolam as atribuições da autonomia universitária, sem maior zelo quanto a fundamentá-las objetivamente. Se nos valermos das impressões, esta postura de *Maíra* lembra as ações dos que, estando no poder, definem as regras segundo o critério próprio de suficiência e adequação, ignorando o fato de que as leis devem ser perenes. Se nos lembrarmos de quem são os autores de *Maíra* - Darcy Ribeiro/governo - por certo é grande a probabilidade

---

<sup>29</sup> Claro estes também estão presentes em *Ângela* e *Fernanda*, nem poderia ser de outra forma, mas nestes há diferenças que penso não ser oportuno tratar aqui.

de estarmos diante de um fato deste matiz. Ademais, *Fernanda* (Art. 62, § 2º - 5º) e *Ângela* (Art. 72, § 2º - 5º) definem também aspectos da autonomia administrativa, as competências decorrentes da autonomia de gestão financeira e patrimonial das instituições de ensino superior públicas e das privadas e os princípios aplicáveis às instituições não universitárias.

Destaco agora mais três aspectos da redação de *Maíra*; dois deles me causam inquietação, o terceiro me surpreende. Vejamos. O Art. 49, sobretudo no **caput** e no item "a" do § 1º prevê que as universidades mantidas pelo Poder Público gozem de estatuto jurídico especial para atender, tanto às condições inerentes à estrutura, organização e financiamento, como às condições de planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. Aqui a preocupação é dupla: uma delas refere-se ao fato de *Maíra* abrir um flanco para a existência de vários regimes jurídicos, por exemplo, nas próprias universidades federais, o que é inconstitucional<sup>30</sup>; a outra diz respeito à omissão de *Maíra* quanto às universidades privadas, tornando a LDB incompetente para exigir que estas escolas, por exemplo, garantam plano de carreira e piso salarial para seus profissionais. Estes

---

<sup>30</sup> O inciso V do Art. 206 da C.F./88 diz: "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;". O Art. 39 diz: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das funções públicas." (este contém 2 parágrafos com mais detalhes).

aspectos se relacionam diretamente com a qualidade do ensino oferecido e, no caso das instituições particulares, ao ensino que se oferece à maioria dos que conseguem chegar ao 3º grau. O Art. 52, afora tratar de modo genérico a gestão democrática, e também só nas instituições públicas, reserva aos docentes setenta por cento de todos os assentos de órgãos colegiados e comissões. Creio que tal fato dispensa comentários, mas é lícito lembrar o leitor de que, sobretudo os autores de *Maíra*, atribuem a *Ângela* e a *Fernanda* a pecha de "corporativas".

Os Arts. 50 e 53 me surpreendem, também duplamente. Uma leitura do Art. 50 pode sugerir duas interpretações: a primeira insinua que seus autores admitem saber da existência de professores (exceto os casos legais, claro) trabalhando há mais de seis anos de forma irregular; a segunda sugere ser uma postura de alerta contra a irregularidade, sendo portanto de teor preventivo. Seja como for, meu espanto tem a ver com a associação entre criatura e criador. Se o projeto *Maíra* não se desvincula de Darcy Ribeiro/governo (aliás, condição clara de sua tumultuada existência), no caso da primeira interpretação não se justifica que o governo ainda não tenha sanado tal problema; se prevalece a segunda, convenhamos, esta confere à *Maíra* um atípico matiz preventivo. Incrementando esta nossa *dança* com o conteúdo do Art. 53, sem entrar no mérito, pois me parece justo que tais docentes dêem no mínimo oito horas de aulas, o que causa indignação é o tom policialesco que o impregna.

O Art. 64 de *Fernanda* e 77 de *Ângela* dizem respeito, em especial, às garantias dos docentes de instituições públicas. Destaco algumas que são axiais e suficientes, creio, para evidenciar a relação com a formação do educador, a qualidade do ensino e a gestão democrática; quando oportuno, comparo o tratamento correspondente em *Maíra*. Nas redações das primeiras:

Aos docentes das instituições públicas de ensino superior serão garantidos estatutos e planos de carreira próprios, que assegurem:

- I - identidade de estrutura de cargos e funções e isonomia de pisos salariais;
- II - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público;
- III - regime de progressão funcional, baseado na avaliação de desempenho acadêmico e titulação;
- VII - regime de trabalho preferencial em dedicação exclusiva, sendo assegurada a opção pelo regime de vinte ou quarenta horas, a juízo da instituição;

§ 3º Nas instituições privadas de ensino superior, as disposições relativas ao pessoal docente constarão dos seus estatutos, regimentos e planos de carreira.

(Art. 64 de *Fernanda* e 77 de *Ângela*).

O inciso I procura preservar o funcionamento adequado destas instituições, pois é inviável que elas atuem - de acordo com os propósitos declarados - sem o suporte de uma estrutura de cargos e funções claramente definida e valorizada, seja qual for a ótica administrativa privilegiada; a isonomia salarial diz respeito ao princípio de igualdade mínima entre os que realizam mesmas funções. O inciso II almeja assegurar a *qualidade possível* entre os candidatos que se dispõem a formar os profissionais que, por sua vez, irão formar outros e, assim por diante; O inciso III busca fazer valer uma das prerrogativas inerentes à instituição, ou seja, a de avaliar e reconhecer o desempenho de seus componentes, pois não se justifica a incompetência da própria universidade em aferir suas

atividades acadêmicas e a titulação alcançada por seus profissionais, seja onde for. O inciso VII tenta criar condições mínimas para que os professores possam se dedicar, integralmente, às atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à sociedade. Ademais, leve-se em conta que estes quatro incisos traduzem preceitos constitucionais. O § 3º é expressão inequívoca de que *Fernanda* e *Ângela* se esforçam para garantir - via tratamento digno dos seus profissionais - que as escolas privadas de ensino superior ofereçam um ensino com um mínimo de qualidade, a salvo do descaso dos que se preocupam apenas com a rentabilidade econômica. *Maíra* sequer menciona o assunto. Todavia, deve-se ressaltar que, enquanto *Ângela* (Art. 64, IV e V) e *Fernanda* (Art. 57, IV e V) prevêem que haja no corpo docente da universidade, pelo menos, *um terço* com mestrado e doutorado e em *dedicação exclusiva*, *Maíra* prevê que a *maioria* seja assim titulada e atue em regime de tempo integral (Art. 47, II)<sup>31</sup>, num prazo de oito anos, a partir da publicação desta LDB (Art. 82, § 2º).

A título de arremate, eu diria que os textos de *Ângela* e *Fernanda* constituem claros *contradiscursos*; já o texto de *Maíra* tem a consistência de um *discurso do dominante*. As razões desta caracterização foram explicitadas ao longo deste trecho analítico. Os aspectos destacados podem sugerir uma preocupação excessiva com as condições oferecidas aos docentes das instituições públicas de ensino superior, o que

---

<sup>31</sup> Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, 9/2/96, cad.3, p.3, este item de *Maíra* foi modificado, passando a exigir apenas que a maioria dos docentes tenham curso de "Especialização".

não é real. O fato de tais condições serem previstas em *Ângela* e *Fernanda* tem sido usado para atribuir-lhes um pretensível caráter "corporativo" pelos que defendem interesses do ensino privado, pelo Senador Darcy Ribeiro, pelo governo e pela mídia.

Creio que esta postura dos setores em oposição aos projetos *Ângela* e *Fernanda* é antiética por dois motivos essenciais: o primeiro refere-se ao fato de que os atacantes e defensores destes dois projetos não têm igual acesso à mídia. Basta ver o espaço que tanto governo como Darcy Ribeiro ocupam. O segundo motivo diz respeito à estratégia ardilosa utilizada para desqualificar tal projeto (no singular, pois *Fernanda* sucede a *Ângela*), acusando-o de passivo: por estar "(...) satisfeito com o sistema educacional que temos, tende a congelá-lo."<sup>32</sup>

Os capítulos XIII de *Fernanda* e XIV de *Ângela* tratam "DA EDUCAÇÃO ESPECIAL", assim como o Art. 72 (Título IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS) de *Maíra*. Vejamos o texto de *Maíra*:

Art.72. A educação especial terá como objetivo proporcionar, mediante atendimento apropriado, o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades especiais.

§ 1º Os educandos com necessidades especiais serão matriculados preferentemente no ensino regular.

§ 2º Quando, em virtude das condições especiais dos educandos, não for possível a sua integração ao ensino regular, o atendimento será feito em classes, escolas e serviços especializados.

§ 3º O exercício do magistério em educação especial exigirá formação específica em cursos de nível médio e superior.

Art. 73. Os sistemas de ensino assegurarão adequação própria aos educandos com necessidades especiais.

---

<sup>32</sup> Darcy Ribeiro, A nova lei da educação, *Folha de São Paulo* de 23/10/95, cad. 1, p. 2.

Art. 74. Os sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, com atuação em educação especial, para efeito de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Este assunto já mereceu algumas observações na análise do segmento "DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR" (Art. 5º, IV, de *Fernanda*, Art. 4º, IV, de *Ângela* e Art. 4º, IV, de *Maíra*), portanto vou me ater a pontos que permitam trazer à baila novos aspectos. Assim, comparo os três textos ressaltando tanto o que eles têm em comum como aquilo que os diferencia, na ótica do atendimento democrático que se relaciona com a formação para a cidadania. Como de costume, *Fernanda* e *Ângela* têm textos equivalentes (dois, entre os três artigos, são idênticos) e mais completos do que o de *Maíra*. Enquanto que o Art. 72 de *Maíra* é bastante genérico e pouco esclarecedor, *Ângela* é a única a definir o que se entende por educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (**caput** do Art. 78).

Todavia o Art. 65 de *Fernanda* é mais abrangente do que este artigo de *Ângela* que, ao mencionar "a modalidade de educação escolar oferecida (...) na rede regular", pode gerar equívocos, pois sugere um atendimento em classes que não as "comuns".<sup>33</sup> Por outro lado, o mesmo Art. 65 de

---

<sup>33</sup> Não desconheço que há pessoas que precisam e têm direito de ser atendidas em "classes especiais", mas admitir que a lei sugira isto tão logo é bastante nocivo, tanto aos que necessitam de *atendimento educacional diferenciado*, quanto àqueles aos quais é suficiente um *atendimento diferenciado*, o paraplégico, por exemplo. Assim, minha preocupação se deve à confusão que se instala, inclusive entre e pelos próprios professores, ao desconhecer os critérios convenientes para definir quem e porque se precisa de "classe especial".

*Fernanda* diz que tal educação tem também como objetivo o desenvolvimento global de pessoas com "problemas de conduta". Isto nos leva a indagar - quais seriam esses problemas?, pois alunos indisciplinados, hiperativos, agressivos ou apáticos apresentam problemas de conduta que não pressupõem, necessariamente, educação especial, mas um serviço de apoio especializado que viabilize sua inserção em classes comuns. A redação deste artigo mostra que o texto legal deve ser claro e explícito, para impedir leituras equivocadas. É oportuno destacar que tanto *Fernanda* (Art. 65, § 1º) como *Ângela* (Art. 78, § 1º) prevêm a existência de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, o que não ocorre em *Maíra*. O projeto de Darcy Ribeiro pode reduzir a chance de inserir inúmeras crianças nas classes comuns, "empurrando-as" para as "classes especiais", num flagrante desrespeito.

*Fernanda* (Art. 65, § 3º) e *Ângela* (Art. 78, § 3º) dizem que o dever constitucional do Estado em oferecer educação especial tem início durante a educação infantil - "a partir de 0 (zero) ano de idade", em *Fernanda*, e "na faixa etária de zero a seis anos", em *Ângela*. *Maíra* sequer menciona tal início. Uma leitura possível é a de que as duas primeiras tentam garantir o atendimento integral à criança - ainda que a imprecisa redação de *Ângela* possa sugerir que o Estado só ofereça educação especial aos seis anos, portanto, dentro da faixa etária estabelecida.

Como explicar o "descuido" de *Maíra*? Torna-se oportuno lembrar que, entre outros, este é mais um motivo da concisão artificial de *Maíra*.

Os Artigos 66 de *Fernanda* e 79 de *Ângela* reafirmam a preocupação em garantir a inserção dos educandos no sistema regular de ensino, sua permanência e a preparação possível para o trabalho, com vistas a tornar viável a integração destas pessoas na sociedade. Já o Art. 73 de *Maíra*, ao não discriminar as condições para assegurar integração social e autonomia possível aos que têm direito à atenção especializada, sugere que basta estar dentro do sistema de ensino, sendo o desempenho um problema de cunho individual. Os Artigos 67 de *Fernanda* e 80 de *Ângela* explicitam que cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino - na impossibilidade de atendimento na rede pública - estabelecer os critérios para que instituições privadas, não lucrativas, com atuação exclusiva em educação especial, recebam recursos públicos que garantam atendimento dos que precisam de cuidados especiais. O Art. 74 de *Maíra* omite as palavras "órgãos normativos" e "exclusiva" nesta redação anterior, valendo-se de sua generalidade contumaz que, mais do que delegar funções essenciais ao Executivo, confunde os interessados que ficam sem ter de quem cobrar a concretização de direitos.

Este segmento merece um arremate "curto e grosso": o teor autocrático e injusto de *Maíra* - por imposição dos que

a urdiram friamente - confere a seu texto o caráter de *discuro do dominante*, enquanto que os textos de *Ângela* e *Fernanda*, afora eventuais equívocos, são, sem dúvida, *contradiscursos* exemplares.

Os capítulos XIV de *Fernanda* e XV de *Ângela* tratam "DA EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADES INDÍGENAS" e o Art. 75 (Título IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS) de *Maíra* trata "(...) da educação bilingüe e intercultural às comunidades indígenas (...)". Observemos o texto desta última:

Art. 75. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilingüe e intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas a que se refere o **caput** serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas mencionados pelo **caput**, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilingüe.

Há um contraste entre os discursos de *Ângela* e *Fernanda* e o de *Maíra*. Enquanto *Fernanda* (Art. 68) e *Ângela* (Art. 81) definem que a responsabilidade de ofertar educação escolar, bilingüe e intercultural, é do Sistema de Ensino da União - com a ajuda dos órgãos de fomento à cultura e de assistência aos índios, em *Maíra* prevê-se somente que a União apoiará, técnica e financeiramente o provimento desta educação. Ainda que façamos a leitura de que, em *Maíra*, todos os sistemas de ensino sejam responsáveis, ao diluir tal responsabilidade na LDB, as comunidades diretamente envolvidas não têm de quem

cobrar tal educação. Os três projetos coincidem quando falam em desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa a respeito desta educação, o que é interessante e desejável, mas referem-se apenas a *ouvir* as comunidades indígenas, ao invés de conceber que elas *participem* da elaboração destes programas que deverão ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação. Quanto a este aspecto *Maíra* surpreende, pois seu texto menciona pouco o próprio Plano. É oportuno destacar alguns pontos dos textos de *Fernanda* (Art. 69, V, VI) e *Ângela* (Art. 82, V, VI) que falam explicitamente em "preparar o educando da comunidade indígena para o exercício da cidadania" e prevêm a inclusão de conteúdos científicos e culturais, correspondentes às respectivas comunidades, nos currículos e programas a elas destinados, para valorizar e fortalecer o conhecimento que faz parte do saber tradicional destes povos indígenas. Cabe mencionar, ainda, que *Fernanda* (Art. 70) e *Ângela* (Art. 82) declaram ser dever dos Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios a articulação necessária para viabilizar os objetivos definidos para esta educação, razão pela qual ambas mencionam a formação permanente dos professores indígenas e a obrigatoriedade de isonomia salarial entre os docentes índios e não-índios. Pelas considerações anteriores é possível caracterizar este segmento de *Maíra* como discurso *pasteurizado* e os de *Fernanda* e *Ângela* como *contradiscursos*.

Os capítulos XV de *Fernanda* e XVI de *Ângela* cuidam "DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA" e o Art. 76 de *Maíra* (Título IX - DAS

DISPOSIÇÕES GERAIS) trata de ensino a distância. Observe-se a redação de *Maíra*:

Art. 76. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, terá exames realizados em estabelecimentos credenciados.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

As redações de *Fernanda* e *Ângela* são iguais<sup>34</sup> e mais detalhadas. Estranhamente, como podemos ver, *Maíra* apenas menciona a eventual existência do ensino a distância. A estranheza se refere à propaganda que o governo federal veiculou na grande imprensa o ano passado (1995), anunciando que ia dotar as escolas do país de antena parabólica e aparelho de TV, sem fundamentar convenientemente o seu destino, o que poderia ter sido feito ao prever o ensino a distância na LDB.<sup>35</sup> Se Considerarmos a dimensão continental do país e a precariedade dos seus sistemas educacionais, suponho haver consenso quanto a dotar os sistemas de ensino de infra-estrutura que ofereçam condições para que, no mínimo, os estudantes tenham acesso mais rápido a informações que signifiquem melhoria contínua de sua formação escolar ou enriquecimento cultural. Neste sentido, o governo limitou-se à obrigação de equipar as escolas com recursos que nossa própria tecnologia permite há anos e, ao omitir na LDB sua concepção acerca do ensino a distância,

---

<sup>34</sup> *Ângela* tem um parágrafo a mais: Na educação infantil e no ensino fundamental, a educação à distância desempenhará apenas função complementar. (Art. 85, § 1º).

<sup>35</sup> Talvez a omissão se deva ao conluio Darcy Ribeiro/MEC, na figura da Prof<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Durham, Secretária de Política Educacional do MEC.

prestou um desserviço à nação, sugerindo inclusive a leitura de que a oferta deste ensino ficará, em especial, aberto à iniciativa privada, quiçá com recursos públicos. A única prerrogativa reservada ao Poder Público é a de regulamentar os requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas decorrentes da educação a distância. Assim, o conteúdo deste segmento, aliado às conseqüências que podem advir da omissão, conferem ao texto de *Maíra* o caráter de *discurso dos dominantes*.

Os projetos *Fernanda* e *Ângela* iniciam seus respectivos capítulos definindo como entendem a educação a distância:

Considera-se educação à distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo e independente, e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença do educando. (Art. 71 de *Fernanda* e 84 de *Ângela*).

Como podemos ver, ambas concebem a educação a distância como uma alternativa que permite maior grau de liberdade (de local, horário e duração) ao aluno que, por algum motivo, não pode freqüentar ou terminar o ensino regular. Prevêem a existência de material complementar e/ou auto-instrutivo, combinada com a veiculação de cursos ou programas, por exemplo, via rádio e TV; enfim, é evidente o cuidado para que este ensino tenha significado e conveniência ao educando que dele se utilize. Atribuem ao órgão normativo do Sistema de Ensino do Estado definir as normas para produzir, controlar e avaliar os programas educativos e também autorizar sua implantação, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Art. 72 de *Fernanda* e 85 de

*Ângela*). Estabelecem que esta educação deve atender, preferencialmente, jovens e adultos trabalhadores ou pessoas na terceira idade, devendo ter as características de educação continuada, objetivando o aperfeiçoamento profissional ou o incremento cultural (Art. 72, § 1º, de *Fernanda* e 85, § 2º, de *Ângela*). Entendem que os conteúdos curriculares sejam os mesmos do ensino regular de cada nível e modalidade (Art. 72, § 5º, de *Fernanda* e 85, § 6º, de *Ângela*). Ademais, preocupam-se com as condições para operacionalizar a educação a distância:

- I - redução ou isenção de tarifas postais e telegráficas;
- II - custos de transmissão reduzidos, em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- III - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- IV - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Art. 73 de *Fernanda* e Art. 86 de *Ângela*).

A concepção, os cuidados e a inquietação, inclusive com as condições para operacionalizar a educação a distância, expressos em *Ângela* e *Fernanda*, ainda que possam ter alguns aspectos que demandem aperfeiçoamento, dispensam comentários adicionais e conferem aos textos de *Ângela* e *Fernanda* o feitiço de *contradiscursos* muito transparentes.

Os Capítulos XVI de *Fernanda* e XVII de *Ângela*, e o Título VII de *Maíra*, cuidam "DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO". Observemos a redação de *Maíra*:

- Art. 54. A formação de profissionais da educação terá como fundamentos:
- I - a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
  - II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;
  - III - formação preferencial em nível superior.

Art. 55. A formação de profissionais para a educação básica se fará em universidades e institutos superiores de educação.

§ 1º Os institutos superiores de educação serão instituições de nível superior, integradas ou não a universidades e centros de ensino superior, e manterão:

- I - curso normal superior para formação de professores docentes para a educação básica;
- II - programas de adaptação e de formação em serviço para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os docentes de diversos níveis.

§ 2º Os institutos superiores de educação, além do curso normal superior, poderão também manter curso normal de nível médio, para a formação de professores destinados à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Art. 56. É facultado aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de docentes parcelar seus programas de formação e aperfeiçoamento, intercalando ciclos de instrução teórica e de capacitação em serviço, de modo, inclusive, a aproveitar os intervalos entre os períodos letivos regulares.

Art. 57. Nas regiões onde não existirem condições para graduar em nível superior a totalidade dos profissionais da educação, será admitida a formação em escolas normais de nível médio para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista as condições reais de ensino e respeitando-se os requisitos mínimos para regresso na carreira fixados pelos respectivos sistemas de ensino.

Art. 58. A formação docente, exceto para o curso superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 59. A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. É assegurada a equivalência de títulos acadêmicos às pessoas de notório saber.

Art. 60. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - formação profissional, com aperfeiçoamento continuado, inclusive em serviço;
- II - piso salarial profissional;
- III - condições adequadas de trabalho.

Os projetos *Ângela* e *Fernanda* são idênticos<sup>36</sup> e, como de costume, são mais completos do que *Maíra*; todavia, *grosso modo*, os três projetos têm significados equivalentes, motivo pelo qual destaco apenas alguns pontos que os diferenciam. É interessante observar que *Maíra* inicia o Art. 54 determinando os fundamentos da formação dos profissionais da educação - inusual em seu texto. Fala em associar teoria e

---

<sup>36</sup> *Ângela* acrescenta uma frase na redação do Art. 80, VI, de *Fernanda*: aperfeiçoamento profissional continuado, *inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*; (Art. 93, VI, de *Ângela*), aqui destacada em itálico.

prática e aproveitar tanto a formação como a experiência anteriores, inclusive em outras atividades, o que, além de ser conveniente, vem corroborar uma das inquietações sempre presentes em *Ângela* e *Fernanda*; mas o texto não prevê, como os outros, que essa formação obedeça uma base comum nacional, o que reforça a tendência, já apontada anteriormente, de não se preocupar em estabelecer um Sistema Nacional de Educação minimamente unitário. Os três textos estabelecem que a formação de docentes para o ensino básico deve ocorrer em nível superior e admitem que, para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, basta a formação de nível médio (Art. 75 de *Fernanda* e 88 de *Ângela*). Se, de um lado, reconhecem que a escolarização primeira - alicerce das demais - deve ser ministrada por docentes melhor formados, de outro, levam em conta as precárias condições de formação de docentes no país, sobretudo no norte e nordeste, mostrando-se realistas. Todavia, é oportuno frisar que apenas *Ângela* e *Fernanda* explicitam que a formação superior de professores para a educação básica se dê em cursos de licenciatura plena, enquanto que *Maíra* prevê tal formação em institutos ou centros de ensino superior, dos quais pouco se sabe - inclusive por falta de informação, o que sugere um preparo reduzido à dimensão do "saber fazer", muito aquém do necessário para começar a enfrentar a precariedade da educação básica, já amplamente reconhecida.

Afora o reconhecimento de que não é possível oferecer formação de nível superior, imediata, a todos os docentes,

para atuar na educação básica, tanto *Fernanda* como *Ângela* preocupam-se com a qualidade do ensino médio que forma tais profissionais. É por este motivo que elas são contundentes e, ao mesmo tempo, realistas:

A política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluirá formas regulares de especialização e atualização e recursos aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer caso, atividades em sala de aula e avaliações periódicas. (Art. 75, § 3º, de *Fernanda* e 88, § 3º, de *Ângela*).

Como podemos ver, prevê-se que a política de aperfeiçoamento deve atender a requisitos mínimos, garantindo que os cursos de especialização/atualização, regulares ou a distância, sejam de boa qualidade, aumentando a probabilidade de resultarem na melhoria do ensino básico. Apesar de óbvio, é importante a LDB contemplar este aspecto, pois o país está repleto de cursos - pretensamente elaborados para melhorar este ou aquele ensino -, dos quais a maioria não ultrapassa o limiar da busca de lucro fácil, constituindo-se meros "caça-reais". *Fernanda* e *Ângela* definem que a formação de docentes do ensino básico exija estágio supervisionado, com duração mínima de 180 horas, em escolas do mesmo nível em que atuará o futuro professor (Art. 77 de *Fernanda*, 90 de *Ângela*). Isto reforça o objetivo de propiciar uma preparação conveniente à superação possível da precariedade da educação básica que se oferece à maioria que a ela consegue ter acesso. *Maíra* opta por oscilar entre a esquiva, ao falar da prática de ensino sem mencionar o estágio supervisionado (Art. 58)<sup>37</sup>, e o voluntarismo, entre outros, ao cuidar de

---

<sup>37</sup> No meio educacional, há controvérsias acerca de se deve ou não existir a "prática de ensino", entretanto há razoável consenso quanto à importância dos estágios supervisionados. O texto de *Maíra* não expressa claramente sua concepção sobre

adereços, absolutamente dispensáveis na LDB, como assegurar equivalência de títulos acadêmicos às pessoas de "notório saber" (Art. 59, parágrafo único).

Acerca da valorização dos profissionais da educação, enquanto *Maíra* recorre (Art. 60) a um discurso genérico que omite, inclusive, o ingresso por concurso público de provas e títulos, *Ângela* e *Fernanda*, além de se preocuparem com a preservação de normas constitucionais (por exemplo, com o ingresso na carreira, exclusivamente por concurso público, e com o regime jurídico único), cuidam ainda de aspectos que dizem respeito à criação de condições operacionais, tentando garantir uma melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Vejamos:

VI - aperfeiçoamento profissional continuado;  
VII - qualificação dos professores leigos, em cursos regulares;  
VIII - adicional para aula noturna ou redução de carga regular noturna, sem prejuízo salarial;  
IX - adicional de remuneração para os que trabalhem em regiões de difícil acesso;  
(Art. 80 de *Fernanda* e 93 de *Ângela*).

É notória a tentativa de assegurar um atendimento educacional igualitário e de boa qualidade, em todo o território nacional, daí a previsão de aperfeiçoamento continuado, da necessária qualificação, em cursos regulares, do professorado leigo e da compensação salarial que pode viabilizar ensino adequado aos estudantes de cursos noturnos e aos que vivem em locais de difícil acesso. A rigor, tais medidas são eminentemente democráticas e visam o cumprimento

---

o assunto, sugerindo que as práticas de ensino englobam tais estágios, por isto usamos a palavra *esquiva*.

do direito universal à educação. *Ângela* e *Fernanda* não param aí, tentam fazer com que a LDB traduza sua inquietação quanto a um princípio relacionado com a competência profissional:

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Art. 80, § 1º, de *Fernanda* e 93, § 1º de *Ângela*).

Tentam ainda resguardar, minimamente, o princípio da igualdade de tratamento entre profissionais que trabalham, seja na rede pública, seja na rede privada:

§ 2º - Nas instituições de ensino privado, a carreira do profissional da educação obedecerá às disposições da legislação vigente.

§ 3º - Nos estabelecimentos de ensino privado, será assegurado piso salarial profissional, definido por dissídio, convenção ou contrato coletivo de trabalho. (Art. 80 de *Fernanda* e 93 de *Ângela*).

Afora resguardar o princípio da igualdade, os dois parágrafos anteriores, se obedecidos, têm ainda o mérito de prevenir que as instituições particulares de ensino, pelo controle da liberdade de organização e funcionamento, prestem-se apenas a auferir lucro financeiro, o que tem sido usual no país. O tratamento dado aos profissionais da educação, nos textos de *Ângela* e *Fernanda*, confere-lhes o caráter de *contradiscorso*, enquanto que o de *Maíra* assume o feitiço de *pasteurizado* com forte tendência a *discorso dos dominantes*.

Os capítulos XVII de *Fernanda* e XVIII de *Ângela* tratam exclusivamente "DOS ESTÁGIOS" e têm redações equivalentes;

*Maíra* não menciona o assunto. Os estágios são importantes - se convenientemente realizados -, sobretudo para a formação profissional, e dizem respeito, em especial, à participação em atividades semelhantes às aquelas que o futuro profissional irá realizar, motivo pelo qual suas diversas etapas (planejamento, desenvolvimento e avaliação) devem ser articuladas entre as instituições que solicitam e as que fornecem o estágio, devidamente mediadas pelo supervisor. Neste sentido, ambas prevêem que empresas, entidades, órgãos e instituições - públicas ou privadas -, sejam autorizadas a aceitar, como estagiários, alunos regulares dos ensinos médio e superior. Os sistemas de ensino estabelecem as normas de realização dos estágios, os quais não implicam a existência de vínculo empregatício; o estudante pode receber bolsa, ter a cobertura previdenciária prevista legalmente e deve estar segurado contra acidentes. O requisito básico exigido das instituições fornecedoras de estágio é que tenham condições de propiciar experiência prática ao estudante, obviamente orientada, acompanhada e avaliada. A jornada do estágio deve ser compatível com o horário escolar, respeitado o repouso semanal; eventuais alterações devem ser decididas em comum acordo pelos envolvidos. (Art. 81 e 82 de *Fernanda*, 94 e 95 de *Ângela*). É claro que os estágios podem assumir um cunho paliativo, pela insuficiência, ou, no limite, um caráter de "faz-de-conta", se não houver seriedade das partes. O esforço para que adquiram um caráter formativo e instrumental, expresso nos textos de *Fernanda* e *Ângela*, constituem nítidos *contradiscursos*.

Os Capítulos XVIII de *Fernanda* e XIX de *Ângela* tratam "DOS RECURSOS FINANCEIROS" e o Título VIII de *Maíra* trata "DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO". Eis a redação de *Maíra*:

Art. 61. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e voluntárias;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 62. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela de arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no **caput** deste artigo serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 3º Considerar-se-ão excluídos das receitas de impostos mencionadas neste artigo:

- I - as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos;
- II - as entradas compensatórias, no ativo e no passivo financeiros, quando relativas à receita de impostos.

§ 4º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 5º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 6º O repasse dos valores referidos neste artigo será feito mensalmente ao órgão responsável pela educação.

§ 7º O atraso da liberação sujeitará os recursos à correção monetária e à responsabilidade civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 63. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação em atividade;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos;
- III - uso e sustentação de bens e serviços relacionados com o ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de ensino e de trabalho;  
VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens deste artigo.

Art. 64. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;  
II - subvenções a instituições privadas, de caráter assistencial, desportivo ou cultural;  
III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;  
IV - programas suplementares de alimentação, assistência à saúde e transporte;  
V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar.

Art. 65. As despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o Art. 165, § 3º, da Constituição Federal.

Art. 66. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal e na legislação concernente.

Art. 67. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo de custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata o **caput** será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades e níveis de ensino.

Art. 68. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere o **caput** obedecerá fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatórios na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme artigo 11, V, e artigo 12, IV, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 69. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto na presente Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 70. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:  
I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;  
II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade e, ainda, que disponham de outras fontes significativas de receita que não as mensalidades escolares.

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Art. 71. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

III - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Como podemos ver, a exemplo da educação superior, este também é outro tema caro, tanto à *Maíra* quanto à *Fernanda e Ângela*; estas duas têm redações equivalentes em significado e, como de costume, são mais completas do que *Maíra*. Como os três projetos contemplam basicamente os mesmos aspectos, farei algumas observações sobre o que é comum entre eles, destacando alguns pontos que os diferenciam, seja por divergência, seja pelo tratamento cuidadoso. Assim, os três textos tratam: das fontes de recursos para financiar a educação; do ajuste de diferenças entre as receitas e despesas previstas; do repasse mensal de valores pelo órgão incumbido de fazê-lo; da correção monetária e da responsabilização civil e criminal, em casos de atraso de liberação de verbas; da definição do que são gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino; da fiscalização e da prestação de contas dos recursos públicos utilizados. Estes são os conteúdos centrais a respeito dos quais os três textos se manifestam, sendo que alguns deles coincidem.

Penso que estes segmentos de *Maíra*, *Ângela* e *Fernanda* trazem à baila dois aspectos importantes: o primeiro deles diz respeito a reconhecer a necessidade de considerar - lado a lado - os objetivos da educação e também os recursos financeiros que viabilizam sua consecução (o que não tem sido usual na trajetória da educação brasileira); o segundo aspecto refere-se ao fato de que o texto de *Maíra*, ainda que sem a verve desejável, trata o tema de forma inusitada, sugerindo que seus autores tenham utilizado os textos de *Ângela* e *Fernanda* como referência, o que é bastante positivo, sobretudo se considerarmos que eles são frutos de intervenção democrática de setores organizados da sociedade civil diretamente interessados na educação.

Vejamos então alguns pontos axiais que os diferenciam. Os artigos 83 e 84 de *Fernanda* e 96 e 97 de *Ângela* expressam a preocupação constante em ambas, ou seja, a de privilegiar a educação pública. Não por outro motivo elas declaram - "A educação pública será financiada com (...)" (Art. 83 de *Fernanda* e 96 de *Ângela*), ao invés de *Maíra* que diz - "Serão recursos públicos destinados à educação (...)" (Art. 61). Tal inquietação impregna estes segmentos de ambas, evidenciando a adoção da tática, correta, de preservar as verbas públicas, impedindo que sejam indevidamente destinadas a escolas privadas, prevendo, por exemplo, a concessão de bolsas de estudo, no ensino fundamental e médio, a alunos carentes que não tenham acesso a escolas públicas no local de residência, por inexistência destas ou

por falta de vagas, e definindo que o Poder Público Estadual se responsabilize pela articulação com as demais esferas de governo, para priorizar a expansão da rede pública nesses locais (Art. 84 de *Fernanda* e 97 de *Ângela*). Em contrapartida, *Maíra* opta por apenas reproduzir o Art. 212 da C.F./88 (ver o Art. 62, § 2º e 3º).

Embora os três textos prevejam que os recursos constitucionais (mínimos) para a educação ou os que constarem nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas sejam repassados, mês a mês, *Ângela* e *Fernanda* estipulam os prazos para a ocorrência destes repasses (Art. 85 de *Fernanda* e 98 de *Ângela*), enquanto que a redação de *Maíra* é genérica (Art. 62, § 6º). As diferenças entre a receita e a despesa, em *Fernanda* e *Ângela*, devem ser apuradas e sanadas a cada bimestre (Art. 85, § 3º, e 98, § 3º, respectivamente); em *Maíra*, a cada trimestre (Art. 62, § 5º). A definição do que é gasto com manutenção e desenvolvimento do ensino está melhor tratada em *Maíra* (Art. 63) e em *Fernanda* (Art. 87), sobretudo devido ao fato de ambas retirarem, destes gastos, a "manutenção de pessoal inativo e de pensionistas." (Art. 99, X, em *Ângela*)<sup>38</sup>. Quanto ao estabelecimento do que não constitui despesa com manutenção e desenvolvimento o ensino, o projeto *Fernanda* é mais cuidadoso:

VIII - atividades de aprendizagem e qualificação profissional, amparadas pelas receitas provenientes de contribuição social das empresas nos termos do Art. 240 da Constituição Federal;

IX - manutenção de pessoal inativo e de pensionistas. (Art. 87 de *Fernanda*).

---

<sup>38</sup> *Fernanda* e *Ângela* (Art. 86 e 99, respectivamente) têm redações iguais, exceto a ausência deste inciso na primeira.

*Fernanda* tenta prevenir a dupla destinação de recursos dos cofres públicos para a mesma função (já amparada), como é o caso do inciso VIII, e, ainda, tenta impedir a cobertura de gastos, diretamente afetos ao sistema previdenciário, com recursos da educação. É oportuno lembrar que, durante o processo de elaboração da LDB, poucas entidades, como por exemplo, a APASE (Associação dos Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo), defendeu que os "inativos" fossem pagos com verbas da educação, sob o argumento - em si, correto - de preservar eventuais atrasos de pagamento e rebaixamentos de vencimentos à época da aposentadoria. Embora justo, tal argumento não se justifica enquanto gasto com educação, sobretudo por carrear recursos que podem ser destinados à melhor formação educacional, influenciando portanto na qualidade do ensino que se oferece à população. Um outro aspecto que cabe mencionar refere-se ao fato de que *Fernanda* expressa melhor tais questões, pois seu texto foi sendo aprimorado ao longo de, pelo menos, sete anos de discussão democrática da LDB, o que o fez tornar-se o desaguadouro dos esforços do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e demais aliados.

Os três textos tratam da transparência da utilização de recursos públicos, via redações idênticas (Art. 65 de *Maíra*, 88, § 2º, de *Fernanda* e 101, § 2º, de *Ângela*), prevendo que as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino sejam apuradas e publicadas, por meio de balanços do Poder Público e de relatórios resumidos que o Poder Executivo é obrigado a

fazer sobre a execução orçamentária, trinta dias após o encerramento de cada bimestre (C.F./88, Art. 165, § 3º). Tais documentos, por serem sucintos, podem dificultar que se acompanhe passo a passo as aplicações em educação. Por este motivo, tanto *Fernanda* como *Ângela* estipulam que:

O Poder Executivo, através do Ministério responsável pela educação, deve divulgar de dois em dois meses, no Diário Oficial da União, as aplicações em educação, incluindo a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas de fins não lucrativos e os destinados a bolsas de estudo.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, pelos meios próprios, divulgar as aplicações em educação. (Art. 91 de *Fernanda* e 104 de *Ângela*).

Assim, ambas explicitam, corretamente, que aos Executivos cabe informar a sociedade - periódica e sistematicamente - sobre a execução orçamentária. Sem isto fica difícil, senão inviável, exercer o direito de controlar socialmente os gastos que envolvem recursos públicos. Ademais, *Fernanda* e *Ângela* recorrem às prerrogativas constitucionais para que qualquer atitude indevida possa ser corrigida, chegando, no limite, à intervenção de outras esferas de governo ou, ainda, em *Fernanda*, a penalidades acrescidas. Vejamos:

O não-cumprimento da aplicação mínima em manutenção e desenvolvimento do ensino, corrigido bimestralmente, acarretará intervenção da União nos Estados ou dos Estados nos Municípios, nos termos dos Arts. 34, VI e 35, III da Constituição Federal. (Art. 90 de *Fernanda* e 103 de *Ângela*).

Os crimes cometidos contra a Administração Pública, relacionados aos recursos da educação, terão suas penas acrescidas em um terço. (Art. 95 de *Fernanda*).

Creio que estes segmentos de *Fernanda* e *Ângela* traduzem, com vigor, de um lado a preocupação de que o orçamento da área educacional seja executado como se deve;

de outro, eles têm o mérito de expressar aquilo que, em linguagem popular se traduz como "confiar desconfiando", o que é bastante salutar numa terra onde a (má) utilização de recursos públicos chega a ser louvada enquanto sinônimo de esperteza e competência.

Sem dúvida, poderíamos extrair mais destes três textos a respeito do significado da administração democrática dos recursos destinados à educação, mas creio que os aspectos em destaque são suficientes para evidenciar tal propósito. Assim, a título de arremate deste segmento, vou mencionar um outro aspecto, caro a *Fernanda* e *Ângela*, mas ignorado em *Maíra*:

O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério responsável pela educação, em consonância com o conselho nacional de educação, terá duração quinquenal e será aprovado por lei.

Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação visará à articulação das áreas das várias esferas de governo e compatibilizará objetivos, diretrizes e metas prioritárias, com os recursos financeiros disponíveis mobilizáveis, integrando-se com o plano plurianual do Governo Federal, a lei de diretrizes orçamentárias e a lei orçamentária anual. (Art. 92 de *Fernanda* e 105 de *Ângela*).

*Maíra* dedica-se, no final deste Título (DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO), a mencionar de forma genérica a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados para corrigir disparidades de acesso à educação e garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino (Art. 68 e 69); refere-se ao enquadramento das instituições de ensino privado em categorias (Art. 70) e limita-se a reproduzir uma cópia quase literal do Art. 213 da C.F./88 (Art. 71). Creio que tal generalidade - apesar de referir-se a pontos essenciais - apenas expressa o habitual arbítrio de seus autores e

confere, a este segmento de *Maíra*, o feitiço de *discurso pasteurizado* que tende a *discurso dos dominantes*. Já os segmentos respectivos de *Fernanda* e *Ângela* constituem-se de *contradiscursos* que dispensam comentários adicionais.

Os capítulos XIX de *Fernanda* e XX de *Ângela* cuidam "DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS"; em *Maíra*, o Título IX trata "DAS DISPOSIÇÕES GERAIS" e o Título X ocupa-se "DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS". Observemos o texto de *Maíra*:

#### TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.72. A educação especial terá como objetivo proporcionar, mediante atendimento apropriado, o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades especiais.

§ 1º Os educandos com necessidades especiais serão matriculados preferentemente no ensino regular.

§ 2º Quando, em virtude das condições especiais dos educandos, não for possível a sua integração ao ensino regular, o atendimento será feito em classes, escolas e serviços especializados.

§ 3º O exercício do magistério em educação especial exigirá formação específica em cursos de nível médio e superior.

Art. 73. Os sistemas de ensino assegurarão adequação própria aos educandos com necessidades especiais.

Art. 74. Os sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, com atuação em educação especial, para efeito de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Art. 75. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngüe e intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas a que se refere o *caput* serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas mencionados pelo *caput*, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, nele incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngüe.

Art. 76. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, terá exames realizados em estabelecimentos credenciados.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

Art. 77. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, sem autorização prévia, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 78. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 79. As bolsas concedidas pelo Poder Público para estudo de pós-graduação e para pesquisa assegurarão condições condignas de manutenção aos contemplados, observada a pontualidade dos respectivos pagamentos.

Art. 80. Os discentes do ensino superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, remunerada ou não, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

#### TÍTULO X - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 81. Fica instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação da presente Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- a) matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
- b) prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- c) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- d) integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década a que se refere o **caput** só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 82. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino aos dispositivos da presente Lei no prazo máximo de dois anos, a partir da data de sua publicação.

§ 1º No mesmo prazo do **caput**, as instituições de ensino adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos da presente Lei, observadas, no que couber, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o previsto no inciso II do art. 47 é de oito anos.

Art. 83. Esta Lei será publicada tendo como anexo o texto da Seção I do Capítulo III do Título VIII da Constituição Federal.

Art. 84. A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 85. Ficam revogadas a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968; a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, assim como as leis e os decretos-leis que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Embora haja alguns pontos comuns entre os capítulos de *Fernanda* e *Ângela* (XIX e XX, respectivamente) e estes títulos de *Maíra, grosso modo*, no que se refere à correspondência de conteúdos, há uma distância muito grande, razão pela qual vou destacar primeiro os aspectos novos deste segmento de *Maíra*, fazendo, em seguida, o mesmo com os trechos de *Fernanda* e *Ângela*.

Do título X - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS - de *Maíra*, a maior parte dos artigos já foi objeto de análise anterior, como a educação especial, a destinada às comunidades indígenas, o ensino a distância. Assim, restrinjo-me a dois destaques. É permitido organizar cursos ou instituições de ensino com caráter experimental, sem autorização prévia, mas obedecidas as disposições desta LDB (Art. 77). Este assunto é tratado de forma mais conveniente por *Fernanda* e *Ângela*:

Serão estimuladas as experiências educacionais inovadoras, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo-se, quando for o caso, a sua incorporação ao sistema regular, mediante aprovação dos órgãos normativos competentes.

§ 1º As instituições escolares poderão submeter aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para fins deste artigo, as inovações que hajam desenvolvido em sua prática escolar, com vistas à sua adoção, inicialmente em caráter experimental, e, após cinco anos, em termos definitivos, em âmbito local, estadual ou, a critério do conselho nacional de educação, em escala nacional.

§ 2º Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo seu funcionamento de autorização dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino. (Art. 108 de *Fernanda* e 126 de *Ângela*).

Como podemos ver, a iniciativa de *Maíra* é interessante, mas preocupa a forma vaga e genérica com que a eventual inovação é citada; já os textos de *Fernanda* e *Ângela* mostram igual abertura, prevendo as condições da experimentação: além de autorização dos órgãos competentes, concebe-se que o resultado dessa atividade possa ser extensível às redes públicas, deixando de ter o caráter de inovação pela inovação que facilmente desemboca na criação de padrões diferenciados de ensino nas redes escolares. O outro aspecto que merece destaque neste trecho de *Maíra* (Art. 78) refere-se à menção de que o ensino militar será regulado em lei específica. Como está de acordo com a Constituição<sup>39</sup>, nos mesmos termos genéricos, torna-se desnecessária sua repetição, em especial num texto pretensamente "enxuto".

O título X - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS - de *Maíra*, menciona a "Década da Educação". A leitura mais plausível do texto remete ao Plano Decenal de Educação, do governo Itamar Franco. A "Década da Educação", a ser instituída um ano após publicada esta LDB, estipula prazos de execução para as providências anunciadas nos parágrafos e itens do Art. 81 e 82. O inusitado aqui refere-se à protelação de tarefas que já estavam claramente definidas na C.F./88 - incluindo prazos - o que nos autoriza a dizer que sequer precisariam

---

<sup>39</sup> "Lei complementar estabelecerá as normas gerais a serem adotadas na organização, no preparo e no emprego das Forças Armadas." (§ 1º do Art. 142 da C.F./88).

ser mencionadas nesta LDB, bastando apenas seu cumprimento, sobretudo se lembrarmos dos autores de *Maíra*. Vale como um alerta, pois é outro o significado quando igual previsão aparece nos textos de *Fernanda* e *Ângela*, buscando viabilizar um preceito constitucional que não foi cumprido pelo governo. Ademais, é preocupante que *Maíra* (Art. 82) conceda dois anos, ao invés de um - como *Fernanda* e *Ângela* - para adaptação dos sistemas de ensino aos dispositivos da nova LDB, o que pode sugerir que a velha tática de protelamento continua "firme e forte". Neste sentido, acrescento que estabelecer uma "Década da Educação" pode ser, apenas e tão somente, uma forma de privilegiar a propaganda em detrimento da ação efetiva.

*Fernanda* e *Ângela* ocupam-se DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS, com determinações que dizem respeito ao cumprimento do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, revelando - tão logo - a preocupação de banir o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, o que é muito salutar, sobretudo se lembramos que o término destas tarefas estava previsto para 1998 (dez anos após a promulgação da última Constituição). Destaco alguns pontos referentes às condições para a consecução dos objetivos mencionados:<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Estes segmentos dos textos de *Fernanda* e *Ângela* prevêem um elenco grande de medidas para viabilizar a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Creio ser desnecessário discutir (aqui) a maior parte delas, porque seria bastante repetitivo. Destaco apenas as mais significativas e exemplares.

II - as instituições públicas de ensino superior e médio que atuam na formação de profissionais de educação participarão, de forma específica, desse esforço conjunto, mediante as seguintes contribuições, dentre outras:

- a) oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores;
- b) capacitação permanente de professores que atuam no ensino fundamental, na alfabetização e na educação de jovens e adultos;
- d) realização de projetos de pesquisa e de extensão voltados para a solução de problemas ligados à alfabetização e à universalização do ensino fundamental;

V - o ensino médio, na modalidade Normal, receberá investimentos para a sua expansão e melhoria quantitativa. (Art. 98 de *Fernanda* e 114 de *Ângela*).

Além da preocupação com as nossas duas maiores vergonhas educacionais - os índices de analfabetismo e a não universalização do ensino fundamental, em *Fernanda* e *Ângela* busca-se sanar tais problemas, tratando-os como processos que continuarão insolúveis se o Poder Público enfrentá-los apenas de forma pontual, excludente e paliativa como sugere *Maíra* (ver o § 2º do Art. 81). Ambas se referem a medidas preventivas, de caráter permanente, como as expressas nos itens "b" e "d" e no inciso V. Não por outra razão, elas definem que o primeiro Plano Nacional de Educação (qüinqüenal) tenha - entre outros - os seguintes objetivos prioritários:

III - universalização e extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e à educação infantil públicos;

V - estímulo à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho educacional;

VII - expansão e melhoria do ensino noturno em todos os níveis;  
(Art. 99 de *Fernanda* e 115 de *Ângela*).

Aqui fica evidente que a preocupação de ambas vai além, ao prever, tanto a expansão e melhoria do ensino noturno (o que atende o direito daqueles que trabalham), como a necessidade de providenciar formação conveniente aos docentes, sem deixar de lado a extensão da obrigatoriedade do ensino médio e da educação infantil. Um louvável avanço.

O Art. 100 de *Fernanda* e 116 de *Ângela* definem melhor a extensão citada no parágrafo anterior, quando prevêm que os dois primeiros Planos Nacionais de Educação observem as seguintes diretrizes: reduzir as desigualdades inter-regionais de atendimento ao ensino fundamental e, após alcançar tal objetivo, priorizar a universalização do ensino médio e da educação infantil. Coerentes com o teor sinérgico que permeia estes dois projetos e tentando viabilizar tais objetivos, *Fernanda* (Art. 101, V, **b** e **c**) e *Ângela* (Art. 117, V, **b** e **c**), atribuem ao Estado a responsabilidade de ampliar os recursos à rede pública de ensino médio, nos próximos dez anos, e de definir formas de relacionamento operacional entre escolas médias, técnicas e instituições de ensino superior, mesmo independentes de eventual vinculação administrativa, visando a colaboração, a orientação e o intercâmbio recíprocos, vale dizer, livre de amarras burocráticas desnecessárias.

Também merecem destaque os seguintes trechos de *Fernanda* e *Ângela*:

Enquanto não existirem professores, em número suficiente, com as habilitações exigidas nesta Lei, para atender às necessidades de cada nível da educação básica, admitir-se-á a preparação emergencial, sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, durante período limitado, estabelecidos nos Planos de Transição, e com validade restrita ao Município ou Estado responsável pelo programa. (Art. 110 de *Fernanda* e 128 de *Ângela*).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> *Fernanda* (Art.101, § 1º) e *Ângela* (Art.117, § 2º) prevêm que cada sistema de ensino elabore um Plano de Transição que defina etapas, prazos, prioridades, condições e providências necessárias para adaptar sua legislação de ensino à LDB.

As licenciaturas curtas de primeiro grau, oferecidas por instituições de ensino superior, devem ser convertidas em licenciaturas plenas, no prazo máximo de dois anos, assegurados os direitos dos diplomados no sistema anterior.

Parágrafo único. Os alunos atualmente matriculados nos cursos referidos neste artigo terão o prazo de cinco anos para sua conclusão, vedada a admissão de novos alunos. (Art. 111 de *Fernanda* e 129 de *Ângela*).

Estamos, aqui, diante de uma preocupação que se desdobra em cascata. Explico. A preocupação central é com a qualidade da educação básica, da qual decorre uma segunda que diz respeito à formação de profissionais para atuar nos vários níveis; uma terceira preocupação resulta do fato de que *Fernanda* e *Ângela* sabem que, afóra a qualidade, não há número suficiente de professores formados para dar conta da demanda deste nível educacional, daí ambas admitirem a existência de cursos e exames para providenciar uma formação emergencial - mas de qualidade - por um período limitado, no tempo e no espaço, conduzida de acordo com os órgãos normativos de cada sistema. Ambas traduzem, ainda, a preocupação de pôr um ponto final nos cursos de licenciatura curta, cuja principal consequência foi a de formar docentes "curtos"<sup>42</sup> para um ensino de igual matiz. Elas agem eticamente ao prever tempo para que tais licenciaturas possam adequar-se aos moldes da nova LDB, não sem preservar os direitos dos que, inadvertidamente ou não, se submeteram àquela pretensa formação. Os projetos *Fernanda* e *Ângela* só poderiam ter sido elaborados com ampla participação.

---

<sup>42</sup> A maioria dos professores "formados" nessa condição não têm culpa, apenas constato que a formação deficiente dela resultante é responsabilidade do governo e das autoridades competentes, que não podem mais justificarem-se através da providência de uma "formação mais ágil".

Creio que o próximo aspecto em destaque, além de abonar o que acabamos de concluir no parágrafo anterior, indica que *Fernanda* e *Ângela* "não brincavam em serviço" quando diziam que, entre outros, será objetivo permanente das autoridades alcançar a relação ideal entre número de alunos por professor (Art. 28 de *Fernanda* e 30 de *Ângela*):

I - creches: 20 crianças/ 1 professor;

II - pré-escola e alfabetização: 30 crianças/ 1 professor;

III - ensino fundamental e médio: máximo de 45 alunos por professor.

Parágrafo único. O efetivo máximo de alunos por professor poderá ser ampliado pelos sistemas de ensino em função das concepções pedagógicas da instituição de ensino.

(Art. 117 de *Fernanda* e 136 de *Ângela*, o parágrafo único é exclusivo da primeira).

Ao definir na LDB a número ideal de alunos por professor, ambas tentam criar condições mínimas para viabilizar um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos, ao invés de priorizar objetivos - inconfessos - daqueles que, por má fé ou ignorância, advogam o atendimento educacional pautado em moldes apenas empresariais, justificado pela "competência técnica". É claro que, tratando-se de direito custeado com verbas públicas, a educação deve ser planejada, monitorada e cobrada, se necessário, em especial com a participação da sociedade. Creio que este é o principal motivo pelo qual, nos textos de *Fernanda* e *Ângela*, a gestão democrática recebe uma atenção digna de destaque, como tivemos a oportunidade de verificar. Todavia é curioso, neste trecho, o parágrafo único de *Fernanda*, pois, ao dar margem à ampliação do número de alunos, pode abrir um flanco enorme para os empresários da educação e os segmentos de mentalidade empresarial -

incrustados nas administrações dos sistemas educacionais - fazendo prevalecer concepções mercadológicas que propugnam o empilhamento de crianças em carteiras-beliche a título de "aumentar a produtividade do sistema". Considerando o texto de *Fernanda* no seu todo, penso que, longe de tratar-se de um lapso, este parágrafo traduz um embate de interesses antagônicos.

Dois outros pontos nestes trechos de *Fernanda* e *Ângela* merecem atenção especial de nossa parte. O primeiro refere-se aos critérios de seleção e admissão de estudantes para a universidade; o segundo diz respeito aos livros didáticos:

As instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Enquanto não forem definidas novas formas de seleção, permanecem em vigor, para todas as instituições, as atuais normas sobre o concurso vestibular. (Art. 119 de *Fernanda* e 140 de *Ângela*).

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino regularão, na sua jurisdição, o uso de livros didáticos, evitando a sua excessiva e constante substituição, de modo a impedir abusos e exploração comercial. (Art. 127 de *Fernanda* e 149 de *Ângela*).

Os textos de *Fernanda* e *Ângela*, acerca dos critérios e normas de seleção/admissão de alunos ao ensino superior, provocam a sensação de serem, ao mesmo tempo, genéricos e restritos. Genéricos, por exemplo, ao mencionarem que as instituições considerem os efeitos de tais critérios sobre a orientação do ensino médio, uma obviedade que mereceria maior atenção; restritos porque parecem não conceber que critérios de seleção e admissão iguais ou equivalentes devam ser adotados em todas as instituições de ensino superior,

não apenas nas universidades. Digamos que houve um descuido de ambas ao tratar deste assunto, mas é oportuno lembrar que o parágrafo único, embora necessário, reforça a idéia de inércia, talvez involuntária. É lícito dizer que o teor do restante destes projetos admite ainda outra leitura que não exclui a primeira.

Assim, é possível considerar que, tanto *Fernanda* como *Ângela* - devido ao matiz democrático - admitem como ideal, em lugar de exames pontuais para ingresso no ensino superior, critérios de verificação sistemática do desempenho estudantil cotidiano, no ensino anterior. Esta postura valorizaria o ensino médio, na medida em que levaria em conta o acervo de conhecimento desenvolvido neste ensino, cujos conteúdos básicos poderiam ser definidos pelo Conselho Nacional de Educação, articulado com os respectivos órgãos dos Estados e Municípios, consideradas as demais sugestões da sociedade, através de suas entidades representativas. Por certo suponho que, desta forma, o próprio caráter do ensino superior e, sobretudo da Licenciatura, deveria ser repensado para atender a uma nova demanda de formação educacional. Por outro lado, enquanto for inviável adotar um sistema mais democrático, será desejável que os critérios de seleção e admissão no ensino superior contemplem a dimensão educacional mais ampla, privilegiando, por exemplo, exames que exigissem uma visão abrangente e não conteúdos de cunho específico que medem, apenas e tão somente, saberes fragmentados, pontuais e, muitas vezes, supérfluos.

Vejam agora o que a análise dos artigos nos quais *Fernanda* e *Ângela* mencionam os livros didáticos pode revelar. Creio que, por conhecerem a voraz indústria do livro didático que, além da natureza empresarial, caracteriza-se por ser bem informada, ambas tiveram o zelo de responsabilizar os órgãos normativos dos sistemas de ensino por regularem o uso daquele que, no Brasil, constitui uma mercadoria altamente lucrativa. Apesar de ser uma providência mínima, óbvia, é importante que conste na lei, para que a sociedade possa recorrer a ela, quando lesada<sup>43</sup>. Certamente *Fernanda* e *Ângela* não desconhecem, ainda, que o livro didático é, sobretudo para os professores mal-formados, não apenas um material de apoio ou referência, mas sua âncora exclusiva. Neste sentido, não seria descabido pensar na conveniência de os órgãos normativos coordenarem um esforço de elaboração de obras específicas de referência para o professor<sup>44</sup>, até que se consiga melhorar a formação a que tais profissionais têm direito. Afora isso, é preciso reconhecer que, *grosso modo*, os conteúdos essenciais das várias áreas de conhecimento não mudam tão rapidamente a ponto de justificar a troca de tais livros em poucos anos. O fenômeno do livro didático descartável na verdade só interessa ao "moderno" mercado editorial. Ademais, o livro didático só serve de referência (o que também é discutível)

---

<sup>43</sup> Há casos escabrosos como o denunciado, um lustro após o sinistro, por Arnaldo Niskier, ex e atual membro do Conselho Nacional de Educação, de que 8 milhões de livros didáticos seriam convertidos em papel higiênico pelas distribuidoras, em "olímpica bandalheira", durante o governo Collor (Folha de São Paulo, 2/2/96, cad. 3, p. 2).

<sup>44</sup> Claro que me refiro a algo completamente diverso daquela excrescência editorial chamada "livro do professor".

para o professor, que precisa complementá-lo, atualizá-lo, aperfeiçoá-lo, o que implica formação crítica.

Cabe mencionar ainda um último aspecto, de inteira responsabilidade dos sistemas de ensino: a propagação por parte das administrações, de eventuais mudanças curriculares que nem sempre ocorrem, mas que permitem às empresas maquiarem impunemente os velhos livros didáticos, apresentando-os à população como se fossem a bíblia do momento... Fica fácil entender por que *Fernanda* quer penas acrescidas em um terço para os crimes cometidos pela/contra a Administração Pública, conforme vimos antes.

Os textos de *Fernanda* e *Ângela* revelam-se *gêmeos univitelinos*, reforçando o *discurso de resistência* que as caracterizou, também ao tratarem das disposições gerais e transitórias. Situam-se distantes de *Maíra* que, com o *discurso do dominante*, leva o leitor a captar o brilho falso da maquiagem "enxuta" improvisada pelos autores que se prestaram a desqualificar os projetos democráticos.

À guisa de arremate, pode-se afirmar, direta e brevemente, que as considerações feitas ao longo deste capítulo - a respeito dos três projetos - evidenciam que o texto de *Maíra* constitui-se basicamente de *discursos pasteurizados* que, na maioria das vezes, tende a *discurso dos dominantes*, enquanto que os textos de *Ângela* e *Fernanda* constituem-se de discursos também *pasteurizados*, mas que freqüentemente tendem a *contradiscursos*. Em termos de

necessidades da maioria subalterna interessam, sem dúvida, os textos de *Fernanda* e *Ângela*, embora eles não sejam perfeitos. Causa certa indignação verificar que os *discursos pasteurizados* em *Ângela* e *Fernanda*, no geral, são expressões mais, ou menos, transparentes do jogo de forças ocorrido ao longo do processo de elaboração da LDB - constituindo-se no projeto possível, dada a conjuntura - enquanto que os *discursos pasteurizados* em *Maíra*, afora sua omissão característica e contumaz, podem facilmente conduzir a leituras autocráticas, interessadas na manutenção do *status quo* ou, o que é ainda mais nocivo, podem permitir o engajamento neoliberal da política educacional brasileira. Resta dizer que o exame do texto de *Maíra* (no corpo do trabalho) e os de *Ângela* e *Fernanda* (em anexo) permitem um bom exercício de paciência e um treino de salutar acompanhamento da elaboração da "Constituição da Educação". Espero que o leitor se anime a "entrar nesta dança".

## Capítulo IV

Faço aqui uma análise breve do Acordo Nacional de Educação para Todos, uma medida "concreta" que deveria sustentar as demais ações pretensamente desencadeadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, uma política educacional monitorada pelos organismos internacionais e delineada durante os anos de governo Collor/Itamar, enquanto o processo de elaboração da LDB já se "arrastava", há alguns anos, no Congresso Nacional.

### **O "Acordo Nacional de Educação para Todos" ou "Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação".**

Em texto anterior, apontamos alguns pontos, contidos no "Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003", ou referentes a ele, que, em tese, significaram efetivo avanço democrático, entre os quais o fato de o MEC lançá-lo à discussão mais ampla, via rádio e TV, o que permitia politizar o debate educacional e considerar críticas e

sugestões.<sup>45</sup> Já na apresentação do Plano Decenal, o Ministro da Educação, Prof. Murílio de Avellar Hingel, dizia:

(...) o Plano Decenal permanece aberto a novos aperfeiçoamentos e às mudanças que lhe sejam determinadas pela prática e pelas lições que, por certo, serão aprendidas de seu acompanhamento e avaliação pela sociedade brasileira. (30/11/93).

Com a discussão pública, havia a chance de ampliar o grau de comprometimento das várias instâncias - federal, estadual e municipal - responsáveis pela Educação, abrir espaço para aprofundar o debate e incorporar as contribuições da sociedade civil.

Apontávamos que era positivo o Plano (o MEC, portanto) reconhecer, entre outros, o papel importante da universidade pública na formação, aperfeiçoamento e atualização do pessoal, docente e administrativo, da Educação; destacávamos o fato de o MEC declarar que a alocação e a distribuição de recursos, eficiente e equânime, dependia de meios de supervisão e fiscalização da sociedade civil, e o fato de propor outras medidas específicas, como a definição legal e constitucional de mecanismos de controle da aplicação de recursos previstos, assegurando um nível adequado de verba para o setor e a retomada de propostas, já aprovadas em outros países, de organizar fundo, com parte dos juros da dívida externa de países devedores, para financiar programas de educação fundamental.

---

<sup>45</sup> Minto, C.A.; Muranaka, M.A.S.; Camargo, R.B. de; Marques, W.. Plano Decenal de Educação: contribuições para uma análise. *Revista da ANDE*, São Paulo, ano 13, nº 20, 1994, p.58-62.

Alertávamos ainda sobre a importância dessa discussão, sobretudo num momento em que tramitava, na Câmara Federal, um projeto democrático de LDB e os setores conservadores, "alheios" a isto, queriam impor uma polêmica revisão constitucional que acabou por não acontecer. Pois bem, o Plano Decenal não vingou, mas creio que as observações de então continuam válidas, podendo ele ser entendido como mais uma "declaração de intenções", embora notável.

Escapa do escopo deste trabalho examinar o Plano Decenal, da forma como se analisou um de seus itens - "Contexto Social, Político e Econômico do Desenvolvimento Educacional" - no capítulo II. Trata-se de uma política que sequer foi implementada e, além da nossa, já existem algumas análises desse Plano que permitem uma discussão preliminar.<sup>46</sup> Entretanto creio ser oportuno destacar o "Acordo Nacional de Educação para Todos" ou "Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação", apresentado no encerramento da "Conferência Nacional de Educação para Todos", em 02/09/94, Brasília - DF. Em outras palavras, cabe aqui ficarmos restritos às questões mais centrais: ao significado desse Plano no contexto da elaboração da LDB e à importância do Acordo Nacional, supondo que transpusesse a mera retórica.

---

<sup>46</sup> CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO - CNTE. Contribuição crítica da CNTE ao Plano Decenal de Educação, Brasília, 05/11/93. 4 p.; WITTMANN, Lauro Carlos. A ANPAE e o Plano Nacional de Educação para Todos. *RBAE*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 91-99, jul./dez. 1993; EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Órgão do Fórum Catarinense em Defesa da Escola Pública. Florianópolis - SC, jul./94; entre outros.

O fato de o Plano Decenal ter *corrido em raia paralela* à elaboração da LDB evoca algumas considerações, na medida em que suas diretrizes - universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo - por já constarem da C.F./88, deveriam expressar-se na LDB, fazendo com que esta fosse agilizada. Dessa forma, além de permitir a consecução dos objetivos do Plano, a Administração Pública viabilizaria o atendimento de outros propósitos igualmente importantes, o que não aconteceu, sendo lícita a interpretação de que o Plano desviou a atenção que deveria voltar-se para a LDB. Uma primeira justificativa para tal procedimento administrativo pode ser atribuída só à pressão dos organismos internacionais - FMI, Banco Mundial, UNICEF, entre outros - para que, rapidamente, o país concretizasse os objetivos do Plano, não por qualquer outro motivo senão o de evitar que as imensas disparidades sociais pudessem ameaçar a trajetória da *globalização*. De acordo com uma segunda interpretação, a estratégia adotada com o Plano - enquanto tal - seria a de simplesmente providenciar mais recursos "internacionais" para atender as necessidades educacionais básicas; dito de outra forma, o Plano Decenal seria apenas e tão somente uma peça "para inglês ver". O fato concreto é que, além de não ter sido implementado, ele também não serviu de pretexto para a adoção de outras políticas compensatórias. Creio que essas duas interpretações não são excludentes, mas parece-me que, mesmo consideradas em conjunto, elas são *reductoras*. Isso me faz buscar outras explicações que complementem tal quadro.

Concretizar os objetivos consensuais do Plano Decenal, além de necessário, consistiria numa política compensatória de atendimento de direitos sociais, há muito reclamados pela maioria pobre da população, a que era sensível a gestão do MEC representada, sobretudo, pela figura do Ministro Murílio Hingel e parte do estafe administrativo de então. Por outro lado, o Plano Decenal - enquanto peça - não pode ser classificada de neoliberal, mas como um documento que se apropria bastante do que poderíamos chamar de *discurso dos subalternos*, embora não expresse com clareza de onde sairiam, por exemplo, os recursos que viabilizariam a sua implementação. É oportuno dizer que tal Plano avança na mesma direção de muitos dos preceitos expressos nos dois projetos democráticos de LDB (PLC 101/93, *Ângela* e Parecer n°250/94 - Substitutivo Cid Sabóia, *Fernanda*) e, sem dúvida, em direção diversa à do projeto Darcy Ribeiro/MEC.<sup>47</sup> Essas constatações sugerem que o Plano Decenal, apesar de ter contribuído para o foguetório habitual de fim de mandato, no caso, do governo Itamar Franco, poderia fornecer diretrizes para uma política educacional a ser implementada, caso o Ministro Murílio Hingel permanecesse no governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar de o ex-ministro ter-se esforçado para que isto acontecesse, sequer foi nomeado para o "novo" Conselho Nacional de Educação, empossado pelo Presidente da República em 26/02/96. A ausência de Murílio Hingel faz crer que o Plano Decenal - identificado com a figura do ex-

---

<sup>47</sup> Por este motivo creio que o Plano Decenal, afora qualquer intenção inconfessa, merece uma análise específica.

ministro - não era e não é uma prioridade do governo, apesar de seu continuísmo.

Dessa forma, pode-se atribuir um outro sentido aos fatos constatados: o de que o Plano Decenal tenha sido mero fruto da inseqüência das políticas educacionais adotadas, desde há bastante tempo. Se for verdadeiro, dá para entender melhor o significado do "espetáculo internacional" instalado na "Conferência Nacional de Educação para Todos", conforme sugerem os textos de Rubens Barbosa de Camargo e de Marlene de Souza Dozol (*Revista da ANDE*, ano 14, nº 21, 1995, p. 69-71 e 73-76, respectivamente). Por sua vez, o Plano Decenal e, sobretudo, o Acordo Nacional delineia novas perspectivas, razão pela qual considero útil verificá-lo aqui, mesmo sem a preocupação de analisá-lo nos seus detalhes.

Assim, farei alguns comentários sobre o Acordo Nacional, tendo como eixo a possibilidade de construção da cidadania, procurando ater-me aos aspectos privilegiados na análise dos projetos de LDB - formação do educador/cidadão, qualidade do ensino e gestão democrática -, usando os parâmetros das duas matrizes tratadas no capítulo II. O texto integral do Acordo Nacional está no Anexo 2, no final deste trabalho.

O então Ministro da Educação, Murílio Hingel, apresenta (p.5-8)<sup>48</sup> o texto do Acordo afirmando que sua elaboração teve

---

<sup>48</sup> As páginas indicadas entre parênteses referem-se ao texto original, colocado em anexo.

o apoio do CONSED, da UNDIME, do CRUB, do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, tendo sido proposto à discussão nacional em junho/93. Declara que o Acordo baseia-se no pressuposto de que o sistema de educação básica deve ser (re)construído com o engajamento da sociedade civil, visando o binômio "aliança-parceria" para enfrentar os desafios com legitimidade e competência. Reconhece que, diante da crise do sistema educacional, é preciso evitar "(...) o erro de impor soluções por meio de decretos e portarias (...)", entendidos enquanto "(...) mecanismos inócuos de governabilidade." Diz que "sem uma base mínima de conhecimentos, nenhuma Nação se candidata à cidadania plena (...)", motivo pelo qual a educação básica precisa estar "(...) na agenda diária de todos os cidadãos e instituições sociais do País."

O Ministro relata que, em todos os locais onde o Plano Decenal foi discutido, duas perguntas emergiam constantemente - "e a situação do professor? Como pretender uma Política de Educação para Todos se medidas concretas não forem tomadas para melhorar a situação do magistério?" - manifestando ter consciência de que o quadro desestimulante do magistério por certo minaria qualquer tentativa de reforma educacional. As decisões tecnocráticas tradicionais teriam que dar lugar ao diálogo com as entidades representativas dos professores e as dos dirigentes estaduais e municipais de educação "(...) com o compromisso mais alto de apontar em direção às metas de qualidade estabelecidas pelo Plano Decenal, fugindo (...) de eventuais

corporativismos e soluções isoladas, de efeito sabidamente sazonal." Embora as discussões do Plano Decenal renovassem esperanças e alargassem as bases de sustentação da sociedade civil, "Faltava (...) indicar um porto seguro, que servisse de âncora à profissionalização do magistério", pois "(...) o educador constitui a espinha dorsal da pedagogia da qualidade." Assim, o *Acordo Nacional de Educação para Todos* é concebido como uma política efetiva de profissionalização do magistério, "(...) um compromisso maduro" que emanou das discussões e do consenso firmado entre o CONSED, a UNDIME, o CRUB, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a CNTE, organizações não-governamentais e o próprio MEC.

A introdução do Acordo (p. 11) enfatiza a necessidade de construir um projeto de Nação que tenha como eixos a ordem democrática, a garantia dos direitos da cidadania, a equidade social, "(...) para sua conversão em país produtivo e competitivo no contexto mundial." A educação é entendida como essencial para o desenvolvimento, na medida em que o domínio do conhecimento cria condições para a participação consciente nos processos de decisão coletiva, a contribuição no sistema produtivo e o gozo da riqueza socialmente gerada. Este discurso genérico, *pasteurizado*, aponta ao mesmo tempo para duas direções, não necessariamente antagônicas. Quando fala em construir a democracia, a cidadania e a equidade social, por certo tenta apropriar-se de um *discurso de resistência*, sobretudo porque parece questionar a ordem vigente, o que permite a interpretação de que quer mudá-la. Ao preocupar-se com a conversão do país em "produtivo e

competitivo no contexto mundial", um *discurso dos dominantes* passa a dar a tônica, pois sugere-se que o país "não é produtivo" devido à baixa competitividade no contexto mundial, reforçando a idéia de privilegiar um modelo de mercado. *Grosso modo*, não há países improdutivos, mas há, sim, os que não produzem o suficiente para atender às necessidades básicas do seu povo, raramente por ausência de condições naturais, mas devido ao monopólio dos poderosos. O reconhecimento do papel da educação para a produtividade e a competitividade também permite entender que só os escolarizados terão acesso às decisões coletivas, ao usufruto da riqueza social produzida e, sobretudo, ao *ingresso* no sistema produtivo. Basta lembrar os índices de desemprego e os de emprego informal.<sup>49</sup>

Ainda na introdução (p. 11), o Acordo refere-se ao fato de o Brasil, assim "como muitos outros países", enfrentar "graves riscos de desagregação social e de marginalização político-econômica", provocados pela:

- 1- concentração da riqueza nacional com a conseqüente ampliação das diferenças sociais refletindo-se no aumento da violência, tanto na periferia dos grandes centros urbanos como no meio rural;
- 2- descontinuidade nos processos de institucionalização democrática e de construção da solidariedade, com prevalência dos conceitos formais de liberdade e igualdade em prejuízo das equalizações concretas;
- 3- limitação do papel redistributivo do Estado, devido a restrições fiscais, extensão dos encargos sociais públicos e indefinições sobre as competências e responsabilidades das diferentes instâncias do poder

---

<sup>49</sup> Relembro o leitor de que o objeto da análise é o *discurso oficial* expresso no documento e este pode ser lido de todas as óticas, seja a dos subalternos, seja a dos dominantes.

público e da sociedade;

- 4- defasagem tecnológica e de padrões de produtividade industrial, com reflexos no nível de emprego e de renda no País.<sup>50</sup>

Este trecho tem o mérito de apresentar oficialmente um diagnóstico lúcido de mazelas que afligem o país, o que por sua vez, revela uma preocupação com o social, de frequência quase exclusiva nos *discursos de resistência* ou plataformas eleitorais de partidos e candidatos, nem sempre dispostos a ultrapassar a mera constatação. Com isto quero dizer que o mérito maior estaria exatamente na ação transformadora que pudesse detonar e não no discurso propriamente dito, motivo pelo qual, na maioria das vezes, este se torna vazio. Vou me deter nos itens (3 e 4) que podem causar alguma dúvida ou discordância. Assim, no item 3, os segmentos consecutivos:

- a) "(...) devido a restrições fiscais,  
b) extensão dos encargos sociais públicos (...)"

não são nada claros. Quero acreditar que o segmento "a" diz respeito à restrição do poder fiscalizador do Estado, pela falta de pessoal e/ou de mecanismos adequados para a tarefa, redundando em sonegação de impostos e conseqüente decréscimo de recursos arrecadados, o que poderia ser resolvido pelo próprio Estado com a contratação de fiscais e/ou a adoção de meios efetivos para evitar a sonegação indevida. Mas seria isto? O trecho "b" causa indignação, porque permite a leitura de que, por exemplo, o pagamento de direitos sociais

---

<sup>50</sup> Numerei os itens para tornar mais fácil a referência a eles. No texto original eles não estão numerados.

como a inclusão dos trabalhadores rurais no sistema previdenciário ou a licença maternidade/paternidade estariam *onerando* o erário público. Ora, num país onde o nível de sonegação chega à relação 1/1 (para cada real arrecadado, um é sonegado), tal alegação sem dúvida soa acintosa, e qualquer "empresário" pode fazer uma leitura equivalente!

O item 4 desencadeia leituras diversas. Uma primeira questão refere-se ao fato de que não se apresenta o referencial a partir do qual se identifica tal "defasagem tecnológica e de padrões de produtividade". O parâmetro seria o da tecnologia e do padrão externo ou o do setor mais desenvolvido no país? Ambos? Seja como for, uma segunda indagação é pertinente: dá para considerar o *desenvolvimento tecnológico* e o *padrão de produtividade* em abstrato? Não caberia qualificá-los? E, qualificá-los seria suficiente? Subjacente à *modernização tecnológica e produtiva* vem sempre o aumento do lucro, mas quase nunca a melhoria do bem-estar social. É só lembrar, por exemplo, que tal "modernização" concentra a produção em poucos lugares e grandes empresas, causando, entre outros, o êxodo de legiões pobres, redundando em dificuldades para atender os direitos sociais básicos, entre eles o direito à educação.

O fecho da introdução do Acordo vale-se de um *discurso pasteurizado* típico, pois pode agradar a qualquer lado, ao dizer que o nosso sistema educacional é incompatível com o "desenvolvimento que se deseja para o Brasil" - sem dizer de qual desenvolvimento se trata - e, sobretudo, ao reconhecer:

(...) que a educação brasileira só terá significado nesse projeto se constituir prioridade nacional definida pelo concurso da sociedade política e de todos os cidadãos e se o governo, a quem legitimamente incumbe a coordenação e a implementação da política nacional de educação, souber interpretar essa prioridade. (p.11).

Creio que cabem aqui duas observações. A primeira delas refere-se ao fato de que, independentemente de qual seja o projeto de desenvolvimento almejado para o país, a educação deve ser prioridade nacional. A segunda diz respeito ao fato de reconhecer e declarar que a educação "só terá significado nesse projeto" se for definida conjuntamente pela *sociedade civil* e pela *sociedade política* e se o governo interpretar e implementar a política nacional de educação por elas estabelecida.

Ademais, é assaz curiosa a postura do governo no último parágrafo da introdução do Acordo. Observe-se:

Por essas razões e consoante as declarações de Jomtien e de Nova Delhi, as entidades e os cidadãos presentes à Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, de 29 de agosto a 02 de setembro de 1994, propõem à sociedade e ao Poder Público este termo de Acordo Nacional de Educação para Todos. (p. 11)

Onde está o governo? Na medida em que o texto do Acordo é proposto à sociedade e ao *Poder Público*, a autoria do texto fica com "as entidades e os cidadãos" presentes à Conferência. Esta constatação sugere, no mínimo, várias interpretações. O MEC pode ter "se esquecido" de que era governo, fez parte do Acordo e, o que é mais estranho, que caberia a ele cumprir o estabelecido. É possível que o texto do Acordo (este segmento, em especial) tenha escapado ao crivo oficial, o que é compreensível. Mas pode ter sido

apenas estratégico. É provável, também, que o MEC, sabendo de antemão que, por algum motivo, poderia não cumprir o Acordo - e foi isto o que aconteceu -, teria se omitido aqui, embora tenha assinado o "Pacto". Não podemos descartar, ainda, uma outra possibilidade, sobretudo se nos lembrarmos de que o Acordo foi firmado no ocaso do governo Itamar Franco. Apesar do alerta de Luís Nassif (FOLHA DE SÃO PAULO, 07/03/96, cad. 2, p. 3), de que os governantes têm por hábito colocar nas "mãos de deus" a adoção de medidas que lhes causem problemas no presente e "solucionar" apenas problemas que criam outros no futuro (quando a incumbência será dos sucessores), a postura do Ministro Murílio Hingel não autoriza facilmente tal hipótese. Pelo contrário, faz lembrar as contribuições de Nicos Poulantzas e de Antonio Gramsci, na introdução deste trabalho, segundo as quais o Estado (o governo, no caso) não é monolítico.<sup>51</sup> Pode-se deduzir que a educação não era prioritária para aquele núcleo de poder, como era para o ministro.

O Acordo Nacional (p. 15-18) estabelece os seguintes compromissos:

1. Restauração e manutenção do que dispõe o artigo 212 da Constituição Federal e conseqüente cumprimento da aplicação dos percentuais mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como do que dispõe o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

2. Empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. Reformulação do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a participação de representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assegurando-se a distribuição sistemática dos recursos do salário-educação, exclusivamente ao ensino fundamental, com critérios equalizadores.

---

<sup>51</sup> Embora o fato de o Estado não ser monolítico não garanta o impedimento da contínua deterioração da educação pública.

4. Redução das isenções fiscais e rigor na fiscalização do recolhimento de tributos.

5. Competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à educação básica: (...).

Creio que este trecho é importante, mesmo que seus termos não tenham sido cumpridos, pois pode-se fazer dele mais que uma eventual *declaração de intenções*. O compromisso 1 retoma o Art. 212 e o Art. 60 (das Disposições Transitórias) da C.F./88 e, apesar de dizer o óbvio, é importante que isto venha à tona, por dois motivos. Um deles refere-se ao fato de que, colocado num documento oficial, é um reconhecimento também oficial de que os governos Sarney, Collor e Itamar deixaram de cumprir alguns artigos auto-aplicáveis da C.F./88, os que envolvem recursos financeiros, por exemplo, podendo sofrer denúncia política por parte dos setores interessados; o segundo diz respeito a viabilizar formas de cobrar judicialmente o descaso dos governos, prevenindo uma possível continuidade, que hoje (governo Fernando Henrique Cardoso) parece evidente.

Quanto ao segundo compromisso, embora não seja possível aferir concretamente o grau de empenho do MEC para aprovar a LDB - o PLC 101/93 e o Substitutivo do Senador Cid Sabóia -, é lícito dizer que a postura do Ministro Murílio Hingel foi ética e positiva. O terceiro compromisso, manifesta tanto seu teor democrático como também articulador, ao prever a participação dos setores estaduais e municipais no *Conselho Deliberativo* do FNDE e ao tentar assegurar uma distribuição sistemática e *com critérios equalizadores* de recursos do

salário-educação, exclusivamente para o ensino fundamental. Já o compromisso 4 tem o mérito de questionar isenções fiscais indevidas e apontar a necessidade de fiscalizar, com rigor, o recolhimento de tributos. O compromisso 5 "inova", caminhando na direção dos dois projetos democráticos de LDB (*Ângela e Fernanda*), numa tentativa de expressar, claramente, não só as competências como as responsabilidades das três instâncias de governo - União, Estados e Municípios - no que se refere à educação básica.<sup>52</sup> Creio não ser oportuno detalhar competências e responsabilidades das três instâncias administrativas, mas é oportuno dizer que elas seguem as diretrizes expressas nos capítulos IV, V e VI do Substitutivo do Senador Cid Sabóia (Parecer nº 250/94 - *Fernanda*) e capítulos V, VI e VII do PLC 101/93 (Relatório *Ângela Amin - Ângela*).

Continuemos a observar os demais compromissos do Acordo (p. 17):

6. Continuidade nas políticas educacionais, em especial do Plano Decenal de Educação para Todos, com a participação da sociedade civil, através das instâncias colegiadas representativas de caráter deliberativo, na gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino e na avaliação dos resultados.

7. Fortalecimento da instituição educacional como unidade pedagógica, administrativa e financeira, dotada de condições para a definição e realização de seu próprio projeto, em consonância com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais.

8. Revisão da composição dos conselhos de educação, das diferentes instâncias, de modo a assegurar a representação da comunidade educacional, bem como das suas competências e condições de funcionamento.

---

<sup>52</sup> Causa certa indignação reconhecer a importância de uma "declaração de intenções", mas, diga-se, parte delas sequer aparece em plataformas eleitorais - o que pode ser positivo, por nos livrar de apelos demagógicos. O descaso para com a educação no Brasil chegou a tal ponto que o fato de existir um documento oficial com tal característica alimenta alguma possibilidade de utilizá-lo enquanto "prova de delito"!

9. Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade.

10. Superação de preconceitos e procedimentos autoritários do sistema educacional, que restringem o atendimento das necessidades das crianças e dos adolescentes e a qualidade dos serviços oferecidos, em benefício da tradição burocrática.

Este trecho complementa o anterior (compromissos 1 a 5), expressando de forma transparente aquilo que constitui parte de um conjunto de reivindicações já históricas das entidades representativas dos educadores. A apropriação de um *discurso de resistência* é inequívoca aqui,<sup>53</sup> contemplando não só vários princípios de caráter político amplo, como também os que se referem às condições para pôr em prática uma educação básica que atenda aos interesses da maioria da população. Assim, o compromisso 6 enfatiza a necessária continuidade da política educacional, com envolvimento da sociedade, representada nas instâncias colegiadas e deliberativas, na gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas, consistindo numa forma de funcionamento participativo e cíclico que inclui sempre: conceber, executar, avaliar e redefinir... O compromisso 7 aponta para a criação de condições - pedagógicas, financeiras e administrativas - que permitam a autonomia funcional das escolas com base em projeto educacional próprio, observadas as diretrizes dos sistemas mais amplos. O compromisso 10, em reforço aos dois anteriores, prioriza o atendimento de boa qualidade do ensino oferecido às crianças e adolescentes ao

---

<sup>53</sup> Isto se deve, provavelmente, à participação de diferentes setores envolvidos, como a CNTE, a UNDIME etc..

invés de valorizar o aparelho burocrático, o que tem sido habitual.

Já os compromissos 8 e 9 se preocupam com as medidas que podem garantir um funcionamento escolar mais democrático e competente (compromisso 8), e com as condições dignas de trabalho docente em todo o território deste país-continente, daí a garantia de Estatuto do Magistério, Planos de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados não só com as entidades representativas dos educadores, mas também com as de outros setores da sociedade (compromisso 9). Diga-se ainda que este elenco de compromissos observam vários preceitos da C.F./88, sendo consoante com os dois projetos democráticos de LDB (o PLC 101/93 - *Ângela*, e o Substitutivo do Senador Cid Sabóia - *Fernanda*).

Observe-se agora os compromissos que dizem respeito, em especial, à contrapartida da sociedade civil (p. 18):

11. As universidades brasileiras intensificarão seus projetos de articulação sistemática com a educação básica, estabelecendo prioridade à formação de professores e aos programas de educação docente continuada.

12. Recolhimento, pelas empresas, de todos os impostos e contribuições sociais devidos, para garantir o financiamento da educação.

13. Apoio dos meios de comunicação social na mobilização da sociedade para a universalização do ensino fundamental, divulgação de experiências inovadoras e positivas e desenvolvimento de programas de educação a distância.

14. Participação dos diversos segmentos da sociedade civil nos processos de elaboração e implementação de políticas e avaliação da educação básica, com a conseqüente co-responsabilidade pelos seus resultados.

15. Audiência da comunidade nas deliberações sobre mobilização, adotadas por entidades de representação de professores e pessoal técnico-administrativo, inclusive quando puderem afetar o funcionamento regular das instituições educacionais.

O compromisso 11 pode parecer redundante, mas não é. Se nos valermos apenas da ótica discursiva é possível dizer que a educação básica já é uma preocupação constante, porém é lícito dizer que boa parte dos docentes universitários, inclusive aqueles que trabalham na formação de professores para o 1º e o 2º graus, tiveram pouca experiência com esse níveis de ensino, a não ser como alunos. Tal constatação remete a duas questões axiais. A primeira delas refere-se ao fato de que o trabalho com as séries iniciais do 1º grau, na prática, foi e ainda é tido como menos importante, podendo ficar sob a responsabilidade da "tia"<sup>54</sup>. O melhor indicador disso, além da pequena formação exigida para a função, é o parco salário que *recompensa* uma dedicação que se exige missionária. *Grosso modo*, as "autoridades competentes" e as universidades raramente estão voltadas para a educação infantil e o ensino fundamental, a não ser enquanto celeiro para obter dados de pesquisa que, salvo exceções, jamais dão retorno à "fonte". A segunda não é menos importante e diz respeito à dedicação dessas "tias" que acaba por garantir que, em especial o ensino público, ainda não tenha falido integralmente. Assim, o conteúdo do compromisso 11 é essencial e é urgente colocá-lo em vigor, sob pena de cristalizar a postura antiética do governo ou a inércia dos que meramente constataam essa dura realidade. No contexto nacional, tal compromisso só não adquire o caráter de *contradiscorso*, se não houver uma ação correspondente.

---

<sup>54</sup> É bastante provável que a origem deste tratamento tenha a ver com os interesses hegemônicos de transformar a escola em extensão da casa, da família e, sobretudo, de não permitir a profissionalização dos trabalhadores em educação.

Os compromissos 12 e 13 se expressam de forma anódina, pois somente indicam que os signatários do Acordo estão conscientes da sonegação fiscal e sabem que a exploração dos meios de comunicação é uma concessão do Poder Público. Dito de outra forma, trata-se de *mero apelo* aos empresários e aos detentores da mídia, para que colaborem, recolhendo impostos devidos e apoiando a divulgação de programas educativos - respectivamente -, para poder melhorar o ensino fundamental. Uma das partes que firmam tal Pacto parece "esquecer-se" de que é *governo* e pode fazer muito mais do que apenas apelar à consciência dos infratores, ou à dos concessionários da mídia, para cumprir um "contrato social".

O compromisso 14 reafirma a postura democrática de permitir que os diversos segmentos da sociedade civil possam participar do processo de definição (elaborar, implementar e avaliar) de políticas para a educação básica, o que é importante e não significa mais do que atender um direito social. O compromisso 15 traduz a disposição das entidades representativas dos trabalhadores em educação de ouvir a comunidade ao deliberar sobre processos de mobilização, sejam campanhas, greves ou outras formas de luta, em defesa das condições de trabalho e do ensino oferecido à sociedade. Creio que o cumprimento destes dois compromissos depende fundamentalmente da contrapartida governamental, o que não fica claro na redação do Acordo. Por outro lado, estes dois compromissos são essenciais para envolver a comunidade na defesa de direitos já razoavelmente definidos, tanto na

C.F./88 como nos dois projetos democráticos de LDB que têm origem na Câmara Federal.

O Acordo diz ainda que, ao assumir tais compromissos, adotou-se, por princípio

(...) a participação e a co-responsabilidade dos governos e da sociedade para a consecução dos direitos e garantias sociais de uma educação básica de qualidade para todos, sem qualquer tipo de exclusão. (p. 18)

Mesmo considerando que o governo divide - literalmente - com a sociedade sua imcumbência de oferecer uma educação básica de qualidade para todos, *grosso modo*, os quinze compromissos constituem-se de *discursos pasteurizados* que, a meu ver, podem convir à maioria da população, pelo potencial que representam se ultrapassarem a condição de mera *declaração de intenções*. O Acordo pode servir de instrumento, agora e no futuro, para a cobrança da contrapartida dos governos em atender o direito de todos à educação básica. Convenhamos, entre outras, essa é uma das razões pelas quais o governo é *governo*, cabendo à sociedade civil exigir o cumprimento do "contrato social" em vigor e que justifica o modelo político-social adotado.

A terceira parte do Acordo Nacional trata (p. 21-24) de três "Programas de Emergência" - "Necessidades Básicas de Aprendizagem", "Profissionalização do Magistério" e "Regime de Colaboração" - justificados pela exigência de solucionar, urgentemente, os "(...) problemas que têm dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação

básica." O primeiro (p. 21) diz preocupar-se em atender, integralmente, as crianças e adolescentes das populações em situação desfavorável, de forma a garantir-lhes "(...) pleno desenvolvimento físico, mental e psicológico." Declara que as instituições de ensino infantil e fundamental devem estar bem equipadas, no que diz respeito às condições físicas (espaço, iluminação, aeração), assistenciais (saúde, merenda e transporte) e pedagógicas (material didático e acervo bibliográfico). Prevê-se o cumprimento integral, tanto do ano letivo como da jornada escolar, complementando o esforço de melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação. E, ainda, que o currículo atenda as necessidades básicas de crianças, jovens e adultos,

(...) valorizando a cultura local e as peculiaridades etnolingüísticas e, ao mesmo tempo, garantindo seu desempenho em termos dos conhecimentos e habilidades requeridos universalmente para a respectiva série e grau." (p. 21).

O programa "Profissionalização do Magistério" admite que a valorização dos professores da educação básica é essencial para universalizar o ensino fundamental e para erradicar o analfabetismo, cumprindo os objetivos e as metas do Plano Decenal e permitindo

(...) a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento. (p. 22).

Por sua vez, reconhece que

A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida econômica, social, política e cultural do país relaciona-se estreitamente à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes. (p. 22).

Concebe-se, neste programa, que a profissionalização e a valorização do magistério devem estar referenciadas na definição de competências das várias esferas de governo e na ação articulada entre elas. Assim, a política nacional de formação docente consideraria as diferenças

(...) entre regiões ou estados, níveis de formação profissional e tipos de agências formadoras. (p. 22),

sem desrespeitar o princípio federativo, mas criando as condições para superar as desigualdades nacionais e promover a elevação dos níveis de formação hoje vigentes.

Enquanto medida concreta de governo para garantir tanto a equidade como a qualidade da educação fundamental considerou-se essencial

(...) a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994. (p. 22).

Esse piso salarial corresponderia à remuneração no início da carreira, excluídas as vantagens pessoais, para professores habilitados, pelo menos no 2º grau, exercendo o magistério no regime de 40 (quarenta) horas semanais a ser oferecido, obrigatoriamente, pelos sistemas públicos dos Estados e dos Municípios; os estatutos do magistério deveriam adequar-se a essas determinações. Previa-se a oferta de novos concursos e que 25% do tempo seria destinado a trabalhos extra-classe:

(...) planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional. (p. 22).

A valorização desses profissionais e a implantação do piso salarial deveriam articular-se à melhoria do nível de aprendizagem dos alunos e à redução dos índices de evasão e repetência, razão pela qual os "ganhos de produtividade" dos sistemas seriam revertidos, obrigatoriamente, em acréscimo de salários, tendo como responsáveis as três instâncias de governo, em regime de colaboração. O novo parâmetro - custo-aluno-qualidade - para aferir o desempenho dos sistemas de ensino seria definido com participação do Fórum Permanente do Magistério. Os compromissos deste programa deveriam ser implementados através das seguintes providências (p. 23):

- a) Em 15 de outubro de 1994, em reunião solene do Fórum, será estabelecido o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade do Ensino que, dentre outros objetivos, procederá a estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para implantação em 12 (doze) meses, com períodos de avaliação a cada 100 (cem) dias.
- b) O Fórum Permanente do Magistério providenciará estudos que deverão indicar os mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional, do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos montantes necessários para viabilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de financiamento para os proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades educacionais, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos.
- c) A União, os Estados e Municípios providenciarão as medidas legais e financeiras necessárias à implantação do piso salarial profissional nacional e os novos planos de carreira, nos prazos previstos.

Creio que, se estes dois programas fossem efetivamente implantados e continuados, o cenário da educação brasileira, pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, começaria

a mudar a feição tacanha que lhe confere o caráter de dívida social, até hoje, perene. Por outro lado, é lícito dizer que eles não significam nada além de traduzir obrigações do MEC e das instâncias estaduais e municipais de governo. Porém, dado o contexto político-social mais amplo, se considerados como documentos oficiais, eles são os que mais se apropriam de *contradiscursos* representativos dos interesses da maioria subalterna da população. Ademais é oportuno lembrar que, sem operacionalizá-los, seus conteúdos assumem apenas o teor *pasteurizado* que só não tende à *discurso dos dominantes* pelo fato de viabilizar que os interessados façam valer o "pacto" realizado num governo (Itamar Franco) que providenciou a eleição do atual (Fernando Henrique Cardoso).

O terceiro programa - "Regime de Colaboração" - evoca a C.F./88, a título de concretizar o conteúdo do seu Art. 211, que aponta para a organização dos sistemas de ensino "(...) em regime de colaboração (...)"; neste sentido, estabelece a constituição de um grupo de trabalho representativo dos três sistemas educacionais - federal, estaduais e municipais - e as categorias de profissionais interessados na educação para todos, com vista a:

- a) identificação das fontes e receitas disponíveis para o financiamento da educação e de outras alternativas de recursos necessários à garantia de universalização e da qualidade na educação básica;
- b) construção de modelo de distribuição e programação de recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino;
- c) aperfeiçoamento de critérios e maior agilidade no repasse de recursos financeiros e de cooperação técnica entre as diversas instâncias de governo,

capazes de assegurar padrões de equidade e qualidade da educação e remuneração adequada do pessoal de magistério, reconhecendo a diversidade e flexibilidade nos modelos de atribuição de encargos entre as diferentes instâncias;

- d) definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade, com os quais deverão comprometer-se todos os sistemas e redes de ensino. (p. 24).

Consoante com esse "esforço" discursivo, segue um "Calendário de Implementação" (p. 27) que, acredito, tentava apontar para a concretização das medidas aqui anunciadas... Por certo os dados bastam para avaliar o significado deste "Acordo Nacional" não cumprido, como já se fez habitual.

Essa breve análise sugere a configuração de um quadro bastante letal aos interesses sociais. Explico melhor. Ao juntarmos os fatos como peças de um "quebra-cabeça" veremos que: 1) o Plano Decenal não é implementado; 2) o governo de Fernando Henrique Cardoso apenas acena com a meta de um gasto mínimo aluno/ano de R\$ 300<sup>55</sup>; 3) tal governo antecipa, de forma sistemática, aspectos do projeto Darcy Ribeiro/MEC via MPs, por exemplo, a dos exames pós-cursos de graduação e a do Conselho Nacional de Educação; 4) o Presidente Fernando Henrique Cardoso agradece a Darcy Ribeiro, "(...) **porque sem sua ajuda nós [sic] não teríamos podido fazer o que foi feito ultimamente (...)**"<sup>56</sup>; 5) a LDB aprovada no Senado traduz, no campo da educação, a política neoliberal do governo PSDB/PFL explicitando a "modernidade" pretendida.

---

<sup>55</sup> FOLHA DE SÃO PAULO, 05/03/96, cad. 1, p. 9.

<sup>56</sup> Ele se refere justamente à aprovação do projeto de LDB de Darcy Ribeiro/MEC pelo Senado (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/03/96, cad. 1, p. 8).

Fica uma forte sensação de que o Plano Decenal foi utilizado, pelo núcleo do antigo governo que permanece no atual, para que entrasse em cena o projeto do Senador Darcy Ribeiro/MEC, só agora reconhecido oficialmente.<sup>57</sup> Entre outros, dois fatos significativos alimentam o que chamei de *sensação* ou *forte suspeita*, e levam ao efeito letal citado no parágrafo anterior. O Plano Decenal, mesmo imposto por organismos internacionais "insuspeitos", apontava para um horizonte que não me parece coerente com as políticas neoliberais vigentes; além do mais, tratando-se de uma iniciativa que envolvia a articulação de outros oito países com problemas semelhantes, poderia viabilizar ações fora do controle do poder hegemônico mundial, motivos pelos quais pode ter sido preterido.<sup>58</sup> O Acordo Nacional, mesmo que insuficiente e, quiçá, efêmero, amenizaria as condições de vida de uma legião de professores, sobretudo os do Norte e Nordeste, redundando na melhoria da formação dos alunos e da qualidade de ensino, o que mostra que isto não faz parte da "agenda" do governo PSDB/PFL.

Uma outra evidência reforça a sensação mencionada e, de certa maneira, fecha o cerco. Dissemos, à exaustão, que o

---

<sup>57</sup> Digo só *sensação* pelo fato de que, talvez uma análise mais detida no próprio Plano Decenal, complementada pela do Acordo, possa iluminar melhor o caráter e a intenção dos que o propuseram. Reafirmo a idéia de que tal Plano merece uma atenção específica, que extrapola os objetivos deste texto.

<sup>58</sup> É lícito lembrar que, somadas, as populações desses nove países atingem a maioria da população mundial. Ademais, ao acenar com propostas como a de reservar parte dos juros da dívida externa para o ensino fundamental, a articulação faz com que tais países possam constituir uma ameaça ao lucro sem risco. É provável que os *imperialistas* tenham avaliado como assaz perigosa a aproximação dos "pobres" e pressionado em sentido contrário.

projeto de LDB do Senador Darcy Ribeiro foi concebido em conluio com o governo, mas cabe lembrar mais do que isso: o primeiro projeto apresentado por Darcy Ribeiro ao Senado foi assinado também pelo então Senador Marco Maciel, atual Vice-Presidente da República e figura histórica do liberalismo brasileiro desde o regime militar. O projeto Darcy Ribeiro/MEC, aprovado no Senado, mantém as mesmas diretrizes do anterior e não se contrapõe à política vigente, seja do ponto de vista mais amplo, seja da ótica apenas das políticas para a educação, sugerindo forte engajamento com as políticas neoliberais implementadas - com vigor - pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB/PFL). Tais constatações conduzem a uma conclusão plausível: o Plano Decenal pode ter servido como instrumento aos setores hegemônicos para rearranjar - no campo da educação - o leque de forças que permitiu a configuração neoliberal que pretende manter o *status quo*.

Curiosamente, o projeto Darcy Ribeiro/MEC institui, nas disposições transitórias (Título X, Art. 81), a "Década da Educação", prevendo que um ano após a publicação da LDB, o governo encaminhe ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação "(...) com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.". Em suma, outro texto, outra carta de intenções! Só se produzem *discursos*?

## V - Considerações Finais

Tendo como horizonte a conquista da Cidadania, uma das preocupações centrais deste trabalho foi a de verificar se a legislação educacional apontada para os anos 90 permite ou não contemplar a formação de cidadãos, não apenas no sentido de as pessoas terem os direitos básicos garantidos no "contrato social" (que as leis representam ou deveriam representar), mas, sobretudo, no da possibilidade de lutarem para fazer valer tais direitos. Assim, optei por distinguir dimensões dos vários interesses sociais através de discursos - *dos dominantes, pasteurizados e contradiscursos*. Analisei três projetos de LDB - PLC 101/93, Relatório Ângela Amin, da Câmara Federal; Parecer 250/94, Substitutivo do Senador Cid Sabóia de Carvalho e o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro - para certificar-me de como eles tratam (ou não) os interesses da sociedade. Examinei uma proposta de política educacional - o Plano Decenal de Educação para Todos - formulada no período em que a LDB estava sendo elaborada, em especial o Acordo Nacional de Educação para Todos, medida considerada essencial para concretizar os objetivos do Plano. Estive atento ao contexto sócio-político dessa época, para conectar os fatos e a conjuntura e estabelecer, de antemão, o que poderá ocorrer no futuro, como probabilidade que emana do cenário que foi e está sendo montado.

Parti do pressuposto de que a escolaridade é um instrumento que pode auxiliar os subalternos a amenizar - se

possível, eliminar - as distâncias do nosso *apartheid* ou da "diáspora" a que amplos setores da sociedade estão submetidos no Brasil. Nesse sentido, uma questão era e é central: o que fazer para que a educação formal contribua para mudar a nossa realidade social? Como ampliar seu potencial transformador? Como estendê-la a todos?

A hipótese que serviu de ponto de partida foi a de que as ações desenvolvidas pela parcela mobilizada da sociedade civil que expressa (ou tenta representar) os interesses da maioria subalterna têm sido insuficientes para melhorar a educação e, por conseqüência, a realidade social mais ampla, sobretudo pela falta de condições e mecanismos para intervir, de forma mais organizada e sistemática, durante a elaboração das leis e a sua implementação, explorando as contradições que afloram no decorrer desses processos, denunciando-os sempre que julgar ser o caso.

O grau de consciência delinea utopias - entendidas enquanto antecipações criadoras - que sustentam a ação dos atores sociais. Assim, estes podem exercer maior ou menor pressão sobre o Estado e sobre as autoridades constituídas, na medida em que os últimos *aparecem* como os que representam os interesses integrais da sociedade. Destarte, tais atividades podem ou não aumentar a probabilidade de formar para a cidadania e, portanto, de melhorar (ou não) o cenário educacional e social brasileiro. Faço então algumas conjecturas sobre os fatos constatados e o horizonte para o qual eles parecem apontar. Começo com os projetos de LDB.

Darcy Ribeiro justifica, em maio de 1995, o seu Substitutivo para a LDB - "Darcy 6" -, em texto intitulado "A Nova Lei da Educação",<sup>59</sup> entregue sobretudo a amigos, como o produto do

"(...) peneiramento de sete anos de esforços de que participaram ativamente numerosos Deputados e Senadores, bem como muitíssimos trabalhadores da educação, auscultando as expectativas de todos os setores envolvidos no processo educacional. Assim tinha que ser." (p.1).

É curioso o fato de ele tratar o seu próprio projeto como sendo o sucedâneo daquele outro, democrático, com origem na Câmara Federal, fruto dos esforços de segmentos da sociedade civil organizada, devidamente "peneirados".

Embora o "Darcy 6" tenha algumas qualidades, está bem distante do produto historicamente possível que resultou de um processo de conciliação aberta entre os vários setores interessados em educação, incluindo os mais conservadores. Sempre que possível, tentou-se descaracterizar o esforço realizado para configurar os dois projetos democráticos de LDB: PLC 101/93 (PL 1258/88 na Câmara Federal) e o Substitutivo do Senador Cid Sabóia, aqui apelidados de *Ângela* e *Fernanda*, respectivamente. Basta lembrar, por exemplo, as iniciativas que extrapolavam incumbências parlamentares durante os trabalhos nas comissões e as manobras regimentais, tanto na Câmara como no Senado, inclusive as do próprio Senador Darcy Ribeiro. O projeto que

---

<sup>59</sup> Texto de seis páginas, sem data, assinado pelo Senador e publicado, posteriormente, com algumas breves modificações (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/03/96, cad. A, p. 2).

representa hoje (março/96) o esforço coletivo que o Senador Darcy Ribeiro diz elogiar é o PLC 101/93. Urge recuperá-lo.

A essência da crítica a esses projetos resume-se a três acusações: são *detalhistas*, *corporativos* e *utópicos*. Tal crítica tem origem no governo Collor, na época em que José Goldemberg era o Ministro da Educação.

O PLC 101/93 e o Substitutivo Cid Sabóia cuidam da pré-escola à pós-graduação, do ensino público e privado, da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas; consideram diferenças individuais, étnicas, culturais e físicas; prevêm o financiamento da educação e previnem o desvio de recursos públicos para interesses privados, o que lhes confere um *caráter abrangente* e *não detalhista*. Contemplam a formação mais ampla e continuada, a carreira, o trabalho e o salário de educadores: isso os torna *justos* e *não corporativos*. Apontam para a universalização do ensino fundamental e a extensão aos demais níveis, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade esperada: isso os faz *salutarmente igualitários* e *utópicos*. Uma crítica *discutível* é a de que eles tentariam ser auto-aplicáveis, o que, além de não ser um defeito, tem justificativa histórica - tentar garantir o cumprimento da *letra da lei*. Inocência? Grande parte das leis não são implementadas, outras não são respeitadas; o exemplo maior é a própria Constituição/88<sup>60</sup> que os setores hegemônicos querem, há muito, alterar.

---

<sup>60</sup> Roberto Campos, um dos arautos do liberalismo no Brasil e, sem dúvida, formador de opinião pública conservadora, chama a Lei Maior de "Constituição besteirol" (FOLHA DE SÃO PAULO, 10/03/96, cad. 1, p. 4).

O Senador Darcy Ribeiro frustra agora as expectativas democráticas como político, antropólogo<sup>61</sup> e cidadão, ao impor, em conluio com o governo, um projeto de LDB que copia partes da Constituição/88 - as que lhes convém - ao invés de complementá-la. Ao justificar o "Darcy 6", o Senador diz:

"Nossa versão anterior [o "Darcy 5"] consistia num artifício regimental explicável pelo impedimento em que estava a Comissão de Educação que, já tendo um Substitutivo aprovado em discussão [o Cid Sabóia], não poderia apresentar um outro". (p. 1).

Como é transparente, ele queria arranjar uma forma de rerepresentar o seu projeto. Então,

"Esse inconveniente foi superado na reunião conjunta da Comissão de Constituição e Justiça com a Comissão de Educação, que juntas tinham liberdade e autonomia para propor um Substitutivo autônomo, que é o presente." (p. 1).

Assim, o senador reserva ao seu próprio projeto o poder de "transfigurar" a educação brasileira, reintroduzindo, com veemência, a crítica do governo neoliberal ao Substitutivo Cid Sabóia, então sucedâneo do projeto da Câmara.

Considero oportuno ver algumas das acusações de Darcy Ribeiro ao Substitutivo Cid Sabóia, tal como foram feitas.

"(...) o que se fez foi estatuir um regimento prescritivo que, além de invadir áreas de responsabilidade do Executivo, constitucionalmente vedadas aos legisladores, impôs um centralismo na administração educacional que, na órbita federal, tudo submetia a conselhos corporativos e tolhia aos sistemas estaduais qualquer possibilidade de adequar o processo educativo às próprias condições de existência e de ação." (p. 2-3).

---

<sup>61</sup> Veja-se, por exemplo, o tratamento dado à educação para as comunidades indígenas no projeto de LDB Darcy Ribeiro/MEC.

O que Darcy Ribeiro combate aqui é a concepção de um Sistema Nacional de Educação, com o estabelecimento de diretrizes, prioridades e normas para todos os sistemas de ensino, uma grande omissão do projeto Darcy Ribeiro/MEC.

Com a pecha de "conselhos corporativos", Darcy Ribeiro refere-se, por exemplo, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com participação da sociedade civil organizada, para exercer um controle social necessário sobre a política educacional e, em última análise, sobre o Estado. Ao invés disso Darcy Ribeiro se abstém

"(...) de propor a criação de conselhos normativos por entender que esta é função constitucional do Presidente da República". (p. 4)

Causa maior indignação, o fato de Darcy Ribeiro abonar a atitude da articulação PSDB/PFL governar através de M.Ps.:

"Efetivamente, o Governo assumiu esta tarefa [de criar o CNE] propondo ao Congresso, em Medida Provisória, o tipo de colegiado consultivo que lhe parece conveniente para normatizar a educação". (p. 4)

Observe-se ainda o caráter do CNE, deliberativo no projeto da Câmara e no substitutivo Cid Sabóia, mas consultivo no projeto Darcy Ribeiro/MEC. Seria mera coincidência? Como explicar que o governo tenha antecipado, literalmente e via M.Ps., vários dispositivos desse projeto?

Algumas "pérolas" salpicam o texto de Darcy Ribeiro, sobretudo ao tentar desqualificar os projetos democráticos provenientes da Câmara:

"Suas proposições são tão amplas e pretensiosas que poderiam até ser exibidas mundialmente como a mais ampla oferta de educação que jamais se fez". (p. 3).

Afora a conhecida eloquência do orador/escritor Darcy Ribeiro, é necessário desconfiar da ironia estampada diante da proposta igualitária de atendimento, em todos os níveis de ensino. Não seria este o objetivo maior da Educação Nacional? Não seria esta a utopia educacional?

Uma outra "pérola" reflete uma ponta de má fé no Senador ao criticar os dois projetos democráticos:

"O ensino básico salta, abruptamente [!], de quatro para oito anos de escolaridade fundamental obrigatória, ao qual se seguiriam três anos de ensino médio, que se desejava também tornar, prontamente, universal". (p. 3)

Quer me parecer que Darcy Ribeiro nos considera equivocados. Ou será que ele não sabe que o ensino fundamental de oito anos está previsto desde a Lei 5692/71?

Diante de um quadro desse não há como não desconfiar das intenções de Darcy Ribeiro. Recorde-se ainda que versões anteriores de seu projeto propunham um caráter terminativo à 5ª série do 1º Grau, inclusive com fornecimento de diploma. Mas segundo Darcy Ribeiro, seu

"(...) Substitutivo reitera o ideal de alcançarmos uma escolaridade universal de oito séries de ensino médio [sic]" facultando "(...) aos sistemas estaduais de ensino a possibilidade de desdobrar essa seqüência [o ensino fundamental] em ciclos que ajustem as escolas às condições de vida e trabalho de seus professores e alunos". (p. 4).

Por certo, a possibilidade de mudar o caráter seriado do 1º grau, permitindo maior permanência do aluno na escola, tal como já foi proposto, por exemplo,<sup>62</sup> pelo governo Montoro (PMDB), no Estado de São Paulo, e pelo de Luiza Erundina (PT), na Cidade de São Paulo, é alentadora. No caso específico do projeto Darcy Ribeiro/MEC, dados os antecedentes aqui mencionados, é, no mínimo, preocupante.

O projeto "Darcy 6" contempla a velha dualidade estrutural dos sistemas de ensino ao dissociar a formação de profissionais para o mercado, da formação propedêutica para os "destinados" a funções intelectuais. Aos primeiros, os "treinamentos" e o ensino apenas instrucional; aos segundos, a formação científica, humana e cultural, tanto no 2º como no 3º graus. Ferem-se, deliberadamente, os princípios legais da igualdade e da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, este último previsto constitucionalmente para o ensino universitário, mas que, a meu ver, deveria permear todos os níveis de ensino. Assim, Darcy Ribeiro referenda a concepção de formar cidadãos de categorias diversas.

Como se tudo o que foi dito não bastasse, o Senador tenta descaracterizar o projeto democrático gestado na Câmara como aquele que congelaria o modelo atual de educação, cheio de mazelas (p. 2). Na concepção de Darcy Ribeiro, tal projeto

---

<sup>62</sup> Existem outras iniciativas semelhantes como as do Paraná e de Santa Catarina, além de algumas internacionais como as de Costa Rica, da França, do México...

"Mistificava todos os desafios que enfrenta a educação brasileira, forçando-a a perpetuar-se no atraso, condenando a sociedade nacional ao subdesenvolvimento pela incapacidade de ingressar na civilização letrada". (p. 3)

Percebe-se até através do termo - "mistificava" - usado pelo Senador, sua tentativa de desqualificar os textos que têm origem na Câmara, ao mesmo tempo em que busca ressaltar o seu Substitutivo, alegando que este

"(...) procura, sucintamente, em seus 86 [sic] artigos, liberar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar, compreendendo que o grave aqui é perpetuar a rotina". (p. 1).

Se observarmos com mais atenção e rigor o projeto Darcy Ribeiro/MEC e, sobretudo, se considerarmos a estratégia utilizada por ambos - Darcy Ribeiro e governo - para fazer prevalecer tal projeto, não há como não concluir que **ele não poderá atender aos interesses da maioria da população**, tanto no que diz respeito à *formação do educador e do cidadão*, como no que se refere à *qualidade do ensino* que se pretende oferecer ao povo e à possibilidade de adotar a *gestão democrática*, seja nos sistemas de ensino, seja nas instituições escolares, pois o projeto Darcy Ribeiro/MEC deixa nas mãos do Executivo tal prerrogativa. Assim, o projeto de LDB votado no Senado cumpre o papel exigido pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, UNICEF, PNUD, UNESCO etc.) ultrapassando o "remédio" prescrito. Após estabelecer a "Universidade especializada", os "Cursos de Seqüência", ressuscitar os "Exames de Madureza", o Senador qualifica como retrógrados os oponentes ao seu projeto...

A eventual "retomada" do Plano Decenal de Educação que o projeto de LDB Darcy Ribeiro/MEC faz vislumbrar, quando institui a "Década da Educação" (Art. 81), causa a desconfiança de que a estratégia do governo continuará sendo a de postergar a educação enquanto houver tal possibilidade. No mínimo, por dois motivos *transparentes*. O primeiro deles diz respeito ao fato de já existir um Plano Decenal formulado pelo governo Itamar Franco - do qual o Presidente Fernando Henrique Cardoso fez parte - e sequer implementado. O segundo refere-se ao conteúdo desse Plano Decenal e, em especial ao Acordo Nacional dele decorrente. Há forte indício de que tanto o Plano como o Acordo exigem dos setores hegemônicos muitas "concessões" que eles não estão dispostos a fazer.

O projeto Darcy Ribeiro/MEC/organismos internacionais, aprovado no Senado em fevereiro de 1996, não se contrapõe ao *status quo*. Pelo contrário, sugere um engajamento visceral com as políticas neoliberais em vigor. Por esta razão considero oportuno recorrer a duas questões bastante concretas, atuais e exemplares, que podem ser tomadas como "pano de fundo" do cenário político durante a elaboração da LDB e do Plano Decenal que desemboca no Acordo Nacional. De maneira concisa: uma refere-se à postura dos segmentos hegemônicos e do governo frente ao desemprego, num requinte de perversidade classista; a outra diz respeito à prática dual e discriminatória desses mesmos setores, representados pela ação *benemérita* do governo ao socorrer banqueiros e bancos em pane, projetando cenas de hipocrisia delirante.

Dois Fatos concretos: durante nove meses (mai./95 a jan./96), a indústria paulista fechou em média 28.000 postos de trabalho/mês; e o número de demissões em jan./fev./96 nessa indústria é cerca de 30% do total registrado em 1995 (FOLHA DE SÃO PAULO, 13/02/96, cad. 2 p. 3 e 12/03/96, cad. 2, p. 4, respectivamente).<sup>63</sup> Análises distintas informam não haver consenso quanto às causas do desemprego, mas chegam a considerações semelhantes *na forma* que ajudam a iluminar a questão. Segundo Rubens Ricupero, nem o modelo "socialista" nem o "neliberal" equacionam o pleno emprego, o primeiro porque resultou em "quebrar o sistema", o segundo porque "(...) se resigna a níveis de desemprego 'natural' (...)", sempre mais altos e intoleráveis: conclui daí que "(...) nada virá perturbar o reino tranqüilo e perpétuo da economia de livre mercado". Para Paul Singer, os discursos da direita e da esquerda, já são polarizados na raiz (partem de pressupostos diferentes), sendo igualmente "científicos e irrefutáveis": conclui que ambos não tocam o busílis da questão. (FOLHA DE SÃO PAULO, 02/03/96, cad. 2, p. 2 e 18/02/96, cad. 2, p. 2, respectivamente).<sup>64</sup> Sobretudo duas lições emanam desses fatos e análises: a explicação do desemprego é *ideológica* e, até que não se cumpra o denominador comum expresso no "contrato social", os setores

---

<sup>63</sup> Creio ser de domínio geral a gravidade das conseqüências do desemprego; apenas examino a postura "exemplar" dos setores dominantes e do governo frente a essa grave questão.

<sup>64</sup> É bom lembrar que Rubens Ricupero foi ministro da Fazenda no governo Itamar Franco, sendo flagrado ao dizer "Eu não tenho escrúpulo mesmo, o bom a gente divulga, o ruim a gente esconde", durante a campanha presidencial de 94. Paul Singer é economista de matiz "progressista", ligado à esquerda.

hegemônicos ganham tempo e espaço para disseminar um ideário que exclui a maioria, motivo pelo qual é urgente fazer com que o *governo de todos* defenda os interesses da sociedade.

Enquanto isso não acontece, a ideologia dominante lança mão de *mitos* tentando criar um *pensamento único* de que o desemprego é "natural". Segundo Maria Conceição Tavares, há o mito do desemprego como fenômeno mundial que advém da globalização e que não há como dele fugir, se quisermos adentrar pela "modernidade"; há o mito do desemprego como consequência do crescente uso da tecnologia no país, que tenta adequar-se ao mercado globalizado, face à abertura da economia; e há o mito que tenta fazer crer que o desemprego resulta do custo elevado da mão-de-obra e da regulamentação excessiva das relações de trabalho, dificultando a produtividade e desestimulando o emprego. (TAVARES, FOLHA DE SÃO PAULO, 11/02/96, cad. 2, p. 4). Este *discurso dos dominantes* encontra ressonância no governo, que não vacila em propagar a modernização, a competitividade, a eficiência, a qualidade total, entre outros "modernismos", enfim, providenciando o ajuste estrutural do mercado de trabalho e mantendo o modelo político-social vigente.<sup>65</sup> Creio que a visão do empresário Mário Amato traduz, com fidelidade, a postura adotada pelos setores dominantes e pelo governo:

"(...) enquanto a grande massa popular puder viver com salário tão baixo quanto o mínimo e ainda assim conseguir comprar outros produtos como rádio ou televisão e entrar em planos sérios de casa própria, satisfazendo antigas necessidades, a economia se expandirá, o país

---

<sup>65</sup> Sobretudo nos setores que apoiam o atual governo que, até então, se diziam *social-democratas*, agora *neo-sociais*, após o neologismo criado pelo sociólogo-presidente, em resposta aos que o alcunham de "plantonista das elites no poder".

retomará o ritmo do seu desenvolvimento, aumentará a produção e a geração de empregos." (FOLHA DE SÃO PAULO, 28/02/96, cad. 1, p. 3).

Tudo se passa como se assim fosse... e, convenhamos, para que mudar uma estratégia que está dando certo? O caminho anti-social do neoliberalismo adotado, aliado à vilegiatura do governo de Fernando Henrique Cardoso, revelam que o desemprego é *fenômeno programado*, esse é o motivo central que me leva a dizer que estamos diante de uma estratégia de requintada perversidade classista. Trata-se da continuidade do ataque, deliberado e frontal, à democracia.

Não há mais como esconder que, após evocar a *morte* do comunismo e da luta de classes, o apetite do lucro sem risco das elites extrapola interesses capitalistas clássicos. Assim, diante do desemprego, a postura adotada pelos setores hegemônicos e o governo expõe uma outra face. O governo vê-se *obrigado* a socorrer bancos e banqueiros, através de negociatas bilionárias, sendo que apenas uma delas envolveu, simplesmente, um terço do montante destinado à área social durante o ano de 1995.<sup>66</sup> Como se trata de recursos públicos, no limite, não será exagero dizer que a política neoliberal em vigor no país produz gerações de "homens-gabiru", "homens-da-caverna", "meninas-formicidas",<sup>67</sup> entre outros, para custear o "caviar e champanhe" dos poderosos...

---

<sup>66</sup> Em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB/PFL) destinou R\$ 17,8 bilhões à educação e saúde, enquanto que o Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional (Proer) gastou R\$ 5,8 bilhões para cobrir o rombo do Banco Nacional (FOLHA DE SÃO PAULO, 03/03/96, cad. 1, p. 18). Como indicador de magnitude, isso equivale ao gasto/ano das universidades federais, várias com hospitais-escola.

<sup>67</sup> Refiro-me às pessoas nanicas devido a desnutrição crônica ("homens-gabiru"), aos lavradores da fronteira Piauí/Ceará

Outrossim, na educação, os setores hegemônicos têm uma estratégia equivalente, no que são coadjuvados - quando não substituídos - pelo governo que os representa. Diante das mazelas (citadas no capítulo 1) cujos indicadores principais são os índices de analfabetismo e subescolarização, dívida social que ficaria quantitativamente mais clara se o censo educacional previsto na C.F./88 (Art. 208, § 3º) fosse feito, a resposta freqüente é a defesa da escola privada e de projetos privatizantes que, conforme a época, adquirem uma roupagem diferente: *ajudas, parcerias, cooperativas* e *quejandos*. A tendência nítida é a de desobrigar o Estado, o que autoriza um paralelo que lembra a perversidade escravagista. O não atendimento da educação infantil evoca a "Lei do Ventre Livre", onde a infância é livre para virar-se como pode; por sua vez o descaso para com os mais velhos (já a partir dos trinta) lembra a "Lei Sexagenária", reservando a essa "velhice", ao homem-descartável, o "ócio iletrado".

Diante deste quadro... há muito o que fazer. Por certo qualquer iniciativa pressupõe ter como horizonte o envolvimento da maioria na luta por seus interesses, instituindo a cidadania. Se, do ponto de vista mais amplo, o primeiro passo é deter a precarização do emprego e a degradação social, redistribuir a terra e a renda são objetivos inerentes e mais imediatos. Do ponto de vista educacional é a garantia da educação básica de qualidade - a

---

que vivem em cavernas ("homens-da-caverna") e às meninas do sertão mineiro que se ocupam do trabalho de matar formigas ("meninas-formicida").

*formação* para a cidadania plena, humanística, científica e tecnológica. Isso implica a adoção do ensino público, laico, de mesma *qualidade* para todos, tendo como norte a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade, em todos os níveis escolares. Por sua vez essa formação (para a cidadania) e essa qualidade (ensino socialmente emancipador) dependem umbilicalmente da *gestão democrática* dos sistemas de ensino e das escolas, viabilizando a participação de todos desde a elaboração, a implementação e até a avaliação e redefinição de políticas e projetos educacionais.

Ademais, essa utopia exige que a sociedade civil, em especial os segmentos que buscam expressar os interesses da maioria subalterna, estructurem-se de uma forma cada vez mais organizada, em associações, partidos, articulações etc., valendo-se de estratégias diversificadas de resistência para, sistematicamente, transformar suas reivindicações em vontades nacionais, e construir *contra-hegemonia*. Entendo que todo esforço deva começar pelo desmonte da ideologia do "contrato social virtual", ou seja, se o governo e os órgãos competentes para fazer efetivar o discurso da lei não se dispõem a mobilizar recursos para que isso aconteça, tal "contrato" precisa ser denunciado. À opacidade inerente aos jogos bancados pelos dominantes é preciso contrapor a transparência do jogo democrático, pois a adoção de estratégias de resistência depende da informação prévia das regras desse jogo. E não são essas as regras da democracia? Mesmo da democracia liberal burguesa?

Mas como resistir numa época em que a supremacia política e social dos setores dominantes impõe uma ideologia *globalizante* que paralisa os indivíduos e, conseqüentemente, imobiliza as iniciativas de cunho coletivo?

O arbítrio e a intransigência dos poderosos e dos governantes são tão grandes que a condição adversa a que é submetida a maioria subalterna é camuflada por justificações governamentais que ora fazem do chuchu a causa da inflação, ora justificam sua política econômica fazendo do frango o redentor da fome dos miseráveis, tornando difícil distinguir figuras públicas como Antonio Delfim Netto e Fernando Henrique Cardoso.<sup>68</sup> A tecno-burocracia a serviço da manutenção do poder faz uso da racionalidade técnica, não sem antes tentar "naturalizar" o discurso que lhe convém, valendo-se de indivíduos que não se incomodam de se expor a situações que beiram a falta de decoro, caso, entre outras, do Ministro do Trabalho, Paulo Paiva, que propôs a "flexibilização" de 12 dos 34 direitos sociais dos trabalhadores, que constam da C.F./88 (FOLHA DE SÃO PAULO, 04/02/96, cad. 1, p. 12), carreando segmentos das classes subalternas representados, por exemplo, pelos *sindicalistas de resultado*, convencidos de que há "gorduras a cortar".<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> O primeiro, comprometido com o regime militar; o segundo, supostamente alinhado com os "progressistas".

<sup>69</sup> Refiro-me à tentativa de acordo entre a Força Sindical (Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo - Paulo Pereira da Silva) e a Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), em fevereiro de 1996, diminuindo temporariamente a jornada de trabalho e desobrigando as empresas de alguns encargos sociais, em detrimento dos trabalhadores. (FOLHA DE SÃO PAULO, 06/02/96, cad. 1, p. 10).

Ao vislumbrar qualquer empecilho, como neste primeiro trimestre de 1996, quando começa a se falar em alta inflacionária e cogita-se instalar uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para verificar a saúde física e moral do sistema bancário - fatos que ameaçariam o plano econômico, o Real -, a tecno-burocracia se vale do "curinga" Sérgio Motta, Ministro das Comunicações, para evocar a volta do fantasma do autoritarismo que, apesar de já constituir uma tática antiga, tem efeito para o público externo.<sup>70</sup>

Tais constatações fazem parte de um exemplário que mostra a dimensão dos problemas que dificultam a organização dos setores que pretendem representar a maioria social. A título de arremate deste trabalho, detenho-me em algumas questões concretas que, a meu ver, ainda não mereceram maior atenção dos segmentos democráticos da sociedade civil, mas são indicadores potenciais de outros problemas em cascata. Vivenciando, por três gestões consecutivas, a rotina da Associação Nacional de Educação - ANDE -, enquanto membro de sua diretoria colegiada, participei de experiências pontuais de trabalho que ilustram alguns entraves mais amplos.

Um primeiro, fornece parâmetros para que se examine as conseqüências de se ter diferentes pesos e medidas. Explico. Tendo solicitado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - um financiamento de R\$ 3.000,00 (o equivalente a US\$ 3.000) para publicação de um

---

<sup>70</sup> FOLHA DE SÃO PAULO, 19/03/96, cad. 1, p. 5.

número da *Revista da ANDE* (2.000 exemplares), uma das poucas revistas nacionais de caráter científico voltada para professores de 1º e 2º graus, obtivemos como resposta:

"A Revista não é prioritária para financiamento, por ser anual e não ter uma linha editorial definida" [Of. DCT/Demanda 12/95 - 26, Processo 401011/95-0(NV) de 27/12/95],

cerca de um ano após a solicitação. Dois esclarecimentos: a *Revista da ANDE* só tem sido anual pela **falta de recursos financeiros**, motivo pelo qual pediu-se financiamento; **sua linha editorial é clara**, pois ela publica, há quatorze anos, assuntos das várias áreas de conhecimento relacionadas com a educação básica, contendo seções como: artigos, fato e análise, prática docente, resenhas, entrevistas etc., tendo um Conselho Editorial do qual participam educadores reconhecidos nacionalmente, alguns até internacionalmente; mais ainda, ela constou da bibliografia de inúmeros concursos públicos do país. A explicação mais provável para a negação do CNPq é a de que, atividades como a desenvolvida pela *ANDE*, tentando privilegiar a educação básica, não consta das prioridades dos organismos de fomento *oficiais*. O mesmo CNPq financiou bolsa de estudos para docente universitário estudar Literatura Brasileira em Londres (Inglaterra), com valor maior do que o solicitado para publicar a *Revista da ANDE*. Creio ser desnecessário qualquer comentário adicional.

Com a aprovação do projeto Darcy Ribeiro/MEC/organismos internacionais, no Senado, os setores democráticos da sociedade civil, representados pelas entidades que lutam por

uma LDB voltada para os interesses sociais, aprenderam mais uma lição útil às próximas investidas, a de que é preciso preparar melhor a si e aos aliados - a maioria subalterna - para fazer valer sua prerrogativa de interlocutor legítimo e real para questões educacionais. Penso que será necessário estabelecer uma prática coletiva de trabalho que supere a dicotomia *pensantes* e *executivas*, isto é, as entidades que detêm o saber científico e técnico da área "pensam" e as demais "executam", configurando uma *disputa* que só interessa aos setores hegemônicos e ao governo que, assim, ficam mais livres para agir de acordo com o que lhes convém. Os organismos de frente única - Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais em Defesa da Escola Pública, por exemplo - carecem de um sistema ágil de informação e, convenhamos, a **sua própria imprensa**: boletins, revistas e jornais de universidades, sindicatos, entidades etc. tem ainda um potencial imenso a ser desenvolvido. Conscientes de que a mídia quase sempre alia-se ao poder, quando não é parte dele, as entidades democráticas têm que contar com as próprias forças, evitando entrar no "jogo dos dominantes".

Por fim, convém deter-se justamente no significado do "jogo dos dominantes". O cenário que pode ser construído a partir da contribuição dos vários autores mencionados neste trabalho - Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, José Oliveira Arapiraca, Maria Victoria Benevides, Marilena Chaui, Nicos Poulantzas, Perry Anderson, entre outros - me levam a concluir que a sociedade civil, sobretudo as parcelas que defendem os interesses da maioria subalterna,

precisam ampliar o leque de forças, dando-lhe substância e municiando-a de instrumentos para enfrentar a ação predatória do neoliberalismo. A ideologia dos setores hegemônicos, ao decretar a morte da luta de classes, tenta usurpar a prerrogativa do sonho de uma sociedade justa e igualitária, valendo-se de um discurso genérico e lacunar cuja única saída permitida conduz à justificação e perpetuação do *status quo*, despolitizando todas as atividades humanas e tornando "natural" as desigualdades sociais. Por mais que as palavras de ordem aglutinem contingentes, elas, por si, não bastam para criar a contra-hegemonia necessária. Não falo de uma cruzada *bem X mal*, embora considere que a barbárie já se instalou, há muito. Creio que o momento atual representa uma situação de "dois passos atrás", requerendo o caminhar consciente para frente.

A construção da sociedade justa e igualitária exige serenidade e firmeza. Entendo que estes atributos têm como alicerces a análise histórica e científica do vivido e a utopia socialista; por este motivo retomo uma afirmação feita várias vezes no decorrer deste trabalho, a de que mesmo a democracia liberal burguesa, oficialmente adotada, tem como pressuposto o "contrato social" que define o nosso modelo econômico, político e social, "as regras do jogo". Em Educação tal paradigma está expresso na C.F./88 e deve se fazer presente na próxima LDB. Neste sentido, creio que a principal contribuição deste trabalho foi a de definir parâmetros (ainda por aperfeiçoar) para a análise de discursos legais em elaboração (projetos de lei, portarias,

decretos etc.), visando a auxiliar na formação de leitores críticos, pois outros *discursos* virão.

Espero ter contribuído para reforçar a idéia de que a legislação educacional - aqui traduzida na análise dos três projetos para a LDB e do Acordo Nacional de Educação para Todos - precisa acrescentar "instrumentos" que permitam à maioria da população vencer a passividade, a despolitização e a desagregação social provocada pelo neoliberalismo. Urge impedir que os setores hegemônicos continuem a se apropriar do discurso dos subalternos, urdindo a cidadania - apenas e tão somente - **virtual**.

São Paulo, março de 1996

## Referências bibliográficas

### I. Textos

- APPLE, Michael W.. *Ideologia e Currículo*. Tradução de C. E. Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Tradução M<sup>a</sup> Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAPIRACA, José O.. *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- BAIA HORTA, J.S.. Planejamento Educacional. In: DUMERVAL, T. Mendes (coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1994 - Infra-estrutura para o desenvolvimento*. 1a. edição em português - set./94. Rio de Janeiro/ São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- BARCELLOS, C.A.; FERREIRA, D.; BALESTRERI, R. (Organizadores) *Educando para a Cidadania - Os Direitos Humanos no Currículo Escolar*. Seção Brasileira da Anistia Internacional, 1992.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*. São Paulo, Ática, 1991.
- . Cidadania e democracia. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, n° 33, p. 5-16, 1994.
- BOBBIO, Norberto. *O Conceito de Sociedade Civil*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3a. Reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Tradução de Carmen C. Varriale et al., 4a. ed., Brasília: Ed. da UnB, 1992.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. in *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In. SADER, Emir e GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional da escola. *Revista da ANDE*, São Paulo: Cortez, Ano 13, no. 20, p. 21-29, 1994.

- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência - Aspectos da cultura popular no Brasil*. 2a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- . *Cultura e Democracia - O discurso competente e outras falas*. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- COVRE, M. L. M. *A Fala dos Homens - Análise do pensamento tecnocrático - 1964-1981*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- . *O que é cidadania*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2a. ed., 1993 (Coleção Primeiros Passos, no. 250).
- CUNHA, L. A. "O milagre brasileiro" e a política educacional. *Revista Argumento*, São Paulo, Ed. Paz e Terra S. A., Ano 1, no. 2, novembro/1973.
- . *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.
- DRAIBE, Sonia Miriam. O sistema brasileiro de proteção social: características e desafios na democratização. In *Políticas públicas e educação*. -- Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987. 136 p. -- (Encontros e debates; 1).
- FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é política social*. 3a. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986 (2ª ed.).
- . "Diretrizes e bases: Conciliação aberta". In: *Educação e Sociedade*, 36: 142-149, São Paulo: Vértice, 1990.
- FERRARI, Alceu. O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens. *Revista da ANDE*, São Paulo, no. 17, ano 10, p.66-68, 1991.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Oliveiros S.. Do liberalismo no Brasil. In *Revista USP* no. 17, mar./abr./mai./1993. p. 6-13.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

- FRANCO, Maria Laura P. B. Velho tema, novo enfoque. *Revista do Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal de São Paulo - SINPEEM* (semestral). São Paulo, out./1994, p. 20-27.
- FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. "All the world was America". In *Revista USP* no. 17, mar./abr./mai./1993. p. 30-53.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto (MEC), Brasília, Ano 12, no. 54, abr./jun. 1992, p. 3-22.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Planificação da Educação. Conferências promovidas pela UNESCO. Um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. Tradução: Paulo R. G. Esmanhoto. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- FURTER, Pierre. *Educação e Vida - uma contribuição à definição da educação permanente*. 2a. ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1978.
- . *Concepção Dialética da História*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1978.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1982.
- . *Gramsci: Poder, Política e Partido*. Trad.: Eliana Aguiar, Org.: Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- . *Maquiavel, a Política e Estado moderno*. 8a. edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1991.
- HAGE, Jorge. "Análise de uma etapa vencida". In: *Educação e Sociedade*, 37: 125-145, Campinas, Papyrus, 1990.
- HEGENBERG, Leônidas. *Significado e conhecimento*. São Paulo: EPU e Ed. da USP, 1975.
- HELENE, Otaviano. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Revista Universidade e Sociedade*, ANDES-SN, Ano IV, no. 6, p. 60-66, fevereiro/1994.
- KAWASHITA, Nobuko. *Organização do trabalho na escola: uma reconstrução crítica - Estudo de caso em uma escola estadual paulista*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1994. Tese de Doutorado em Educação (mimeo) 152p.
- KUNTZ, Rolf. O neoliberalismo é um integrismo. In *Revista USP* no. 17, mar./abr./mai./1993. p. 54-61.

- MACHADO, Lia Zanotta. Comentários. in *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: UNICAMP, 1987. 136p.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. 1a. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MELLO, G. N. de (coord.). *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- MÉSZÁROS, I.. *Marx: A teoria da Alienação*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- MINTO, C. A. et al. Plano Decenal de Educação: contribuições para uma análise. Revista ANDE, São Paulo: Cortez, Ano 13, no. 20, p. 58-62, 1994.
- . e MURANAKA M. A. S. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Cidadania. In *Educação, Tributação e Cidadania*. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda, Assistência de Promoção Tributária (APT), maio/1995, p.95-108.
- . Reinventar a licenciatura. Revista da ANDE, São Paulo: Cortez, Ano 14, nº 21, p. 17-26, 1995.
- MOONEY, Pat Roy. *O Escândalo das Sementes - O domínio na produção de alimentos*. São Paulo: Nobel, 1987.
- MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor, Ford - as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991 (2a. ed.).
- NADAI, Elza. A escola Pública rememorada e qualidade de ensino: alguns apontamentos. Revista da ANDE, São Paulo: Cortez, Ano 13, no. 20, p. 5-11, 1994.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e Cidadania: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP (mimeo), 1995, 179p.
- . e CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- . (Org.) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2a. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- . *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo:

- T. A. Queiroz, 1987, 1a. reimpressão.
- PINTO, J. M. de R. A quem interessa a municipalização do ensino fundamental? Uma abordagem do ponto de vista das finanças públicas. *Revista da ANDE*, São Paulo, Ano 12, no.19, p. 51-59, 1993.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução de Rita Lima. 3a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- PUCCI, B. e SGUISSARDI, V. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. Em Aberto (MEC), Brasília, Ano 8, no. 44, out./dez. 1989, p. 9-22.
- RAMOS, Cosete. A Escola de Qualidade Total. *Revista do SINPEEM* (semestral), São Paulo, out. 1994, p. 5-8.
- ROCKWELL, E. Etnografia e Teoria na Pesquisa Educacional. In: EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267p.
- SADER, Emir (Org.). *O mundo depois da queda*. Tradução Jarmy França. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SATO, Nanami. *Tempo da crônica: O Jornal e a Escola*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1994. Tese de Doutorado em Didática (mimeo.).
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5692/61. In: GARCIA, Walter E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar - MEC, 1978, p.174-194.
- SEBASTIANY, Joyce K.. Para entender a Lei de Diretrizes e Bases. In *Revista do Professor*, Porto Alegre, 9(33): 44-45, jan./mar. 1993.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação do profissional educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*, São Paulo: Cortez, Ano 10, no. 17, 1991, p. 29-40.
- SILVA Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo A. A. (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre. Retorno do mito e imaginário sócio

político e organizacional. *R. Fac. Educ. da USP*, São Paulo, v. 11, nos. 1/2, p. 1-338, jan./dez. 1985.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1964. p.388-413.

TOLSTÓI, L. N.. *L. N. Tolstói - Obras Pedagógicas*. Redação geral S. F. Egorov. Moscou: Edições Progresso, 1988.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da infância 1992, 1994 e 1995*. Brasília: Escritório do UNICEF no Brasil, 1992, 1994 e 1995, respectivamente.

WEBER, Silke. Autonomia, qualidade e gratuidade no ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade (CEDES)*, São Paulo, Ano XIII, no. 42, 1992, p. 247-255.

## II. Documentos e outras publicações

AMATO, Mario. O Real e o frango. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28/02/96, cad. 1, p. 3.

APEOESP EM NOTÍCIAS. Propostas da CUT para o projeto de alfabetização e cidadania. São Paulo, 1990, 1 p.

----. A questão educacional nos Encontros e Congressos da APEOESP. São Paulo, 1994, 19 p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *A (Ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático (uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos - 1962-87)*. São Paulo, FEUSP - Tese de Doutorado, 1988.

BOSI, Alfredo. Dez argumentos pelo ensino público. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31/08/82, cad. 1, p.3.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, MEC, 1988.

BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PL 1258-C/93, aprovado na Câmara Federal em 13/05/93, Brasília, 1993 (mimeo).

BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PL 101/93, Senado Federal, Brasília, 1993.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação para Todos. Acordo Nacional de Educação para Todos, Brasília, MEC, 1994.

BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro (aprovado na CCJC/Senado em 28/06/95), Brasília, 1995.

CAMPOS, Elza Pires de. (da Sucursal de Brasília). Rombo do

Nacional é 1/3 da verba social. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 03/03/96, cad. 1, p. 18.

- CARDOSO, F. H.. Mãos à obra, Brasil. Proposta de Governo. São Paulo, 1994, 195 p.
- CHOMSKY, Noam. Novos senhores da humanidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25/04/93, cad. 6, p.18.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. FHC reduz verba federal para a educação. *CNTE Notícias*, Ano VI, no.31, jan./fev./ mar./94, Brasília, p.8.
- CUT - DNTE. Projeto de alfabetização CUT. São Paulo, 1991, 3p.
- . Projeto de atividades e pesquisa: política educacional e capacitação de professores. São Paulo, 1992, 4 p. (proj. 2).
- . Documento da Comissão de Educação da Secretaria de Políticas Sociais da CUT. São Paulo, 1993, 5 p.
- . Textos sobre formação profissional para o I Congresso dos metalúrgicos do ABC. Extraído do caderno de teses - Tese 6. São Paulo, 1993, 5 p.
- . Pauta Sindical - Campanha salarial articulada/93. CUT. São Paulo, 1993, 2 p.
- . Revisão Constitucional no campo da Educação. São Paulo, 1993, 6 p.
- . AGUIAR, F.. Diretrizes para uma política de formação profissional da CUT. Versão resumida. São Paulo, 1993. 9 p.
- . Propostas de alteração do capítulo XI do projeto de LDB aprovado na Câmara Federal. São Paulo, 1993, 3 p.
- . Trabalhadores e educação: organização e construção da cidadania. (documento final do Tema 2) - Seminário internacional de Belo Horizonte. 1993, 11 p.
- . Política Educacional e Capacitação de Professores. São Paulo, 1994, 37 p.
- . Resoluções - 5º Congresso Nacional da Central Única de Trabalhadores. São Paulo, 1994, 79 p.
- . Totais de sindicatos e trabalhadores na base por Estado - Filiados SP, São Paulo, 1995, 2 p.
- . Escola e criança. São Paulo, 1995, 14 p. Caderno.
- . Diagnóstico da situação da educação no Brasil. São Paulo, 199?, 3 p. (EDUCi).

- . Educação e trabalho: contribuições para a reunião do Fórum FGV/Rio. São Paulo, 199?, 7 p. (EDFGV).
  - . Novas tecnologias, educação e trabalho: desafios da ação sindical. São Paulo, 199?, 2 p. (MTRAB).
  - . Projeto "Política Educacional: Alternativas dos trabalhadores". São Paulo, s/data, 2 p. (PROJ).
  - . Projeto: A política de educação e o movimento sindical. São Paulo, s/data. 9 p. (COL2).
  - . Roteiro de pesquisa: "A política educacional e o movimento sindical", São Paulo, s/data. 3 p.
  - . Roteiro para o texto "A educação e o movimento sindical". São Paulo, s/data, 4 p. (ROT2).
  - . Sistematização dos documentos do movimento sindical sobre educação. São Paulo, s/data, 19 p. (MS1).
  - . Os trabalhadores e o ensino profissionalizante. São Paulo, s/data. 6 p.
- DELFIM NETTO, Antônio. Dinossauros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27/10/93, cad.1, p.2.
- DIMENSTEIN, G. FHC teme fracasso do Real e da democracia, diz Motta. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19/03/96, cad.1, p.5.
- EMERICK, S. Metalúrgicos negociam contrato temporário. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06/02/96, cad. 1, p. 10.
- FERNANDES, Florestan. A grande civilização. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20/02/95, Cad. 1, p.2.
- FERREIRA, J.A.S. Qualificação e resposta dos trabalhadores frente à modernização tecnológica (o caso de uma empresa siderúrgica). *Revista Educação e Sociedade* (CEDES). Campinas/SP, nº 41, p. 73-95, abr./1992.
- FOLHA DE SÃO PAULO - "Censo escolar apura dados sobre evasão e repetência", 2/8/94, p. 3-6.
- . "Relator quer FSE por apenas mais 2 anos.", 21/10/95, cad. 1, p.5.
  - . "Senado aprova 'constituição' do ensino", 09/02/96, cad. 3, p.3.
  - . Da Reportagem Local. Indústria de SP fecha 28.842 vagas em janeiro. São Paulo, 13/02/96, cad. 2, p. 3.
  - . Folha Management. nº 1-29, 1995-96 (encarte semanal às segundas feiras).

- FORÇA SINDICAL. Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical. São Paulo, Geração Editorial, 1993, 28 p. (p. 493-508 e p. 621-632).
- FREITAS, Janio de. De volta ao dever. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13/09/95, Cad. 1, p. 5.
- FRIAS FILHO, Otavio. Nossas elites. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16/11/95, Cad. 1, p. 2.
- GUILLON, A.B.B. Anos 80, década perdida para educação. *Folha de São Paulo*, 13/06/ 94, cad. ?, p. 10.
- INFORMACUT. São Paulo: Digital Gráfica, n° 257, set./1995. 38 p.
- JABOR, Arnaldo. Jovem não deve entrar na onda "albanesa". *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18/7/95, Cad. 5, p.9.
- KURZ, Robert. A síndrome do obscurantismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 05/11/95, Cad. 5, p.12.
- LOBOS, J. Sindicalismo e negociação. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985. 345 p. (Série Democracia Industrial).
- MAAR, Wolfgang Leo. Globalização: mito e realidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07/08/95, Cad. 1, p.3.
- MARINHO, M. R. N.. As reflexões do Movimento Sindical sobre Educação. São Paulo, 199?, 21 p. Apostila.
- MARTINS, Ives Gandra da Silva. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31/10 e 15/11/95, Cad. 1, p.3.
- MEC. "Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003". Brasília, MEC, 1993 (versão acrescida).
- MEC/SENETE. A Educação Tecnológica no Brasil - um estudo referencial. Seminário Internacional de Educação Tecnológica, 22 a 27 de setembro de 1991, Rio de Janeiro, 1991. 81p. (mimeo).
- NASSIF, Luís. A solidão de Loyola. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07/03/96, Cad. 2, p. 3.
- PAVAN, R., OLIVEIRA, M. A.. Apresentação. São Paulo, s/data. 3 p. (APRES2).
- PERALVA, Angelina Teixeira. Reinventando a escola - A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. São Paulo, FEUSP - Tese de Livre-Docência, 1992. 158 p.
- PIVA, L. G.. Proposta para o texto "Em defesa da escola pública". São Paulo, 1992, 3 p. (ESCPUB).

- PT. Programa Estadual para a "área da educação". (documento nº 1). São Paulo, 1994, 27 p.
- REVISTA do SIMPEEM. São Paulo: Grafigeral, out./1994. 42 p.
- RIBEIRO, Darcy. Utopia. *Folha de São Paulo*, 20/11/95, cad.1, p.2.
- . A nova lei da educação. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 14/03/96, cad. A, p. 2.
- RIBEIRO, Renato Janine. Um adeus à democracia. *Folha de São Paulo*, 15/10/95, Cad. 5, p.3.
- RICUPERO, Rubens. O fantasma do pós-comunismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02/03/96, cad. 2, p. 2.
- RODRIGUES, F.; CRUZ, V. Ministro propõe tornar férias facultativas. *Folha de São Paulo*, 04/02/96, Cad. 1, p. 12.
- SEIDL, Antonio Carlos. (da Reportagem Local). Demissões em 96 já chegam a 30% de 95. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12/03/96, cad. 2, p. 4.
- SENAI. Cenários da Indústria Brasileira - Formação profissional para os anos 2000. Rio de Janeiro, 1992. 188 p.
- SILVA, V. P. Um projeto para a educação. *Folha de São Paulo*, 20/09/95, cad. 1, p. 3.
- SINGER, Paul. O busílis. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18/02/96, cad. 2, p. 2.
- SOUZA Josias de. De cara limpa. *Folha de São Paulo*, 10/11/95, Cad. 1, p. 2.
- . De bancos e geladeiras. *Folha de São Paulo*, 22/11/95, Cad. 1, p. 2.
- TAVARES, Maria da Conceição. Os mitos sobre o desemprego. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11/02/96, cad. 2, p. 4.
- TOURAINÉ, Alain. Riscos do pensamento único. *Folha de São Paulo*, 18/02/96, cad. 5, p. 7.

### III. Entrevistas

- a) com 5 militantes de movimentos sociais por saúde e educação da zona sul da Cidade de São Paulo, em 1991.
- b) com 9 lideranças intermediárias do movimento dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo, em 1991 (transcrição cedida pela Prof<sup>a</sup> Angelina Teixeira Peralva da FEUSP).

**Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

**Programa de Pós-graduação em Educação**

**Área de Concentração: Administração Escolar**

**Legislação educacional  
e Cidadania virtual  
anos 90**

**Anexos**

Cesar Augusto Minto

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira

Tese apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título  
de Doutor em Educação.

São Paulo  
1996

## Anexos

Anexo 1 - p. 1 a 64

Anexo 2 - p. 65 a 71

*Angela*



## SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DA CÂMARA  
Nº 101, DE 1993  
(nº 1.258/88, na Casa de origem)

Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Capítulo I  
DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

PLC 101/93

*Fernanda*



## SENADO FEDERAL

PARECER Nº 250, DE 1994

Da Comissão de Educação, sobre os Projetos de Lei da Câmara nº 101, de 1993 que "fixa diretrizes e bases da educação nacional", nº 45, de 1991, que "dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos pós-graduandos e dá outras providências", e sobre o Projeto de Lei do Senado nº 208, de 1989, que "dispõe sobre os objetivos da educação superior, estabelece critérios para a organização e funcionamento das universidades brasileiras, e dá outras providências".

RELATOR: SENADOR CID SABÓIA DE CARVALHO

O Congresso Nacional decreta:

Capítulo I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Capítulo II

DOS FINS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação nacional, fundamentada nos ideais de liberdade, igualdade, tolerância e justiça social, tem por fins:

- I - o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, de forma ativa e responsável, e sua qualificação para o trabalho;
- II - a produção e a difusão do conhecimento, a consideração pelo patrimônio cultural e a valorização da convivência harmoniosa com a natureza;
- III - a promoção do bem-estar social e do respeito ao pluralismo da vida humana.

Art. 3º A educação escolar será ministrada com observância dos seguintes

princípios:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-la efetiva;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público, vedada a cobrança, em estabelecimentos oficiais de ensino, de qualquer tipo de taxa dos alunos pela oferta de seus cursos regulares;

V - valorização do profissional da educação escolar;

VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

VII - garantia do padrão de qualidade do ensino em todos os níveis e da sua integração, no nível superior, com a pesquisa e a extensão;

VIII - articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

IX - garantia a todos, pelo Poder Público, de educação básica comum, anterior ou simultânea à educação profissional;

X - garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo;

XI - reconhecimento da experiência extra-escolar.

"Fernanda"

PLC 101/93

Capítulo II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

I - o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;

II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o apreendido da participação;

III - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;

IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento;

V - a valorização e a promoção da vida;

VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;

VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;

estes encontram-se

no Cap. IV, Art. 7º

de Angela (ver p.5)

"Angela"

## Capítulo III

## DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º A educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público:

I - assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias;

II - promover e estimular, com a colaboração da família e da sociedade a educação extra-escolar, pelos diversos processos educativos disponíveis.

Parágrafo único. O acesso à educação escolar pública não sofrerá restrições decorrentes de limite máximo de idade, observará modalidades e horários compatíveis com as características da clientela, inclusive aquelas devidas às obrigações de trabalho do educando e não dependerá, de modo exclusivo, dos recursos do Município ou Estado.

Art. 5º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - universalização da educação básica, em todos os seus níveis e modalidades, através de:

a) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, nos termos dos arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV, e 227 da Constituição Federal;

b) oferta de ensino gratuito fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

c) cumprimento da obrigatoriedade imediata no ensino fundamental e da sua progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da Constituição Federal, desta Lei e dos planos nacionais de educação;

II - oferta de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno;

III - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

PLC 101/93

## Capítulo III

## DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 3º A educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público:

I - assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias;

II - promover e estimular, com a colaboração da família e da sociedade a educação extra-escolar, pelos diversos processos educativos disponíveis.

Parágrafo único. O acesso à educação escolar pública não sofrerá restrições decorrentes de limite máximo de idade, observará modalidades e horários compatíveis com as características da clientela, inclusive aquelas devidas às obrigações de trabalho do educando e não dependerá, de modo exclusivo, dos recursos do Município ou Estado.

Parágrafo único) Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - universalização da educação básica, em todos os seus níveis e modalidades, através de:

a) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, nos termos dos arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal;

b) oferta de ensino gratuito fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou outras contribuições dos alunos;

c) cumprimento da obrigatoriedade imediata no ensino fundamental e da sua progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da Constituição Federal, desta Lei e dos planos nacionais de educação;

II - oferta de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno;

III - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - oferta de educação superior, que possibilite o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística;

VI - programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde física e mental, nos níveis da educação básica e sobretudo nas áreas de maior carência;

VII - programas especiais de apoio para alunos carentes de nível médio e superior;

VIII - condições especiais de escolarização para os superdotados;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que incluam, necessariamente:

- a) recursos humanos qualificados;
- b) recursos materiais mais adequados, inclusive material didático-escolar;
- c) transporte, assistência à saúde e alimentação para os que deles necessitarem;

Art. 6º O ensino obrigatório e gratuito, na condição de direito social, pode ser exigido do Poder Público por cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público.

§ 1º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar perante o Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 2º Compete aos Municípios e supletivamente aos Estados, nos estritos limites das deficiências locais:

- I - reconhecer a população em idade escolar para o ensino fundamental, bem como os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

PLC 101/93

IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - oferta de educação superior, que possibilite o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística;

VI - programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde física e mental, nos níveis da educação básica e sobretudo nas áreas de maior carência;

VII - programas especiais de apoio para alunos carentes de nível médio e superior;

VIII - condições especiais de escolarização para os superdotados.

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que incluam, necessariamente:

- a) recursos humanos qualificados;
- b) material didático-escolar;
- c) transporte, assistência à saúde e alimentação para os que deles necessitarem.

Art. 5º O ensino obrigatório e gratuito, na condição de direito social, pode ser exigido do Poder Público por cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público.

§ 1º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar perante o Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 2º - Compete ao Poder Público:

- I - reconhecer a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;

IV - estabelecer as prioridades de atendimento nos planos de educação.

§ 3º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

§ 4º - A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, o respectivo censo e a chamada pública deverão constar das políticas e planos de educação.

Art. 6º Para garantir a universalização do direito à educação escolar básica, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior.

Capítulo IV

DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Art. 7º A educação escolar será ministrada com observância dos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-la efetiva;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público;

V - valorização do profissional da educação escolar;

VI - gestão democrática;

VII - garantia de padrão de qualidade do ensino em todos os níveis e de sua integração, no nível superior, com a pesquisa e a extensão;

VIII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

IX - garantia a todos, pelo Poder Público, de educação básica comum, anterior ou simultânea à educação profissional ou formação técnico-profissional;

X - garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo;

XI - reconhecimento da experiência extra-escolar.

PLC 101/83

§ 3º Caberá aos Estados identificar as deficiências locais a que se refere o parágrafo anterior, a fim de exercer a sua função supletiva.

§ 4º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

§ 5º A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, o respectivo censo e a chamada pública deverão constar das políticas e planos de educação.

*Os princípios da Educação Escolar são tratados no Art. 3º (ver p.2)*

Parágrafo único. A gestão democrática será definida nesta Lei e na legislação do respectivo sistema de ensino para as instituições públicas e, quanto às instituições privadas, conforme dispuserem os respectivos estatutos e regimentos.

Capítulo V

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º A educação nacional será organizada sob forma sistêmica, para assegurar o esforço organizado, autônomo do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 9º A organização da educação nacional, sob forma sistêmica, orientar-se-á pelos seguintes princípios:

- I - garantia do padrão de qualidade, através da competência e da valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições de trabalho;
- II - universalização da educação;
- III - coordenação, planejamento e administração democrática da política educacional;
- IV - participação da sociedade, dos agentes da educação e dos seus destinatários;
- V - simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares;
- VI - colaboração entre as diferentes esferas do Poder Público e entre a escola e outras agências públicas e privadas;
- VII - articulação entre os diferentes níveis de ensino;
- VIII - integração entre a educação escolarizada formal e as ações educativas produzidas fora dos sistemas de ensino;
- IX - flexibilidade para o reconhecimento da experiência extra-escolar;
- X - valorização do processo de avaliação de avaliação institucional.

Capítulo IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 7º A educação nacional compreenderá os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e orientar-se-á pelas seguintes diretrizes:

- I - garantia do padrão de qualidade, através da competência e da valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes condições de trabalho;
- II - universalização da educação;
- III - coordenação, planejamento e administração democrática da política educacional;
- IV - participação da sociedade, dos agentes da educação e dos seus destinatários;
- V - simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares;
- VI - colaboração entre as diferentes esferas do Poder Público e entre a escola e outras agências públicas e privadas;
- VII - articulação entre os diferentes níveis de ensino;
- VIII - integração entre a educação escolarizada formal e as ações educativas produzidas fora dos sistemas de ensino;
- IX - flexibilidade para o reconhecimento da experiência extra-escolar;
- X - valorização do processo de avaliação institucional.

Art. 8º A articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo, e pelo Ministério responsável pela área, como órgão executivo e de coordenação.

§ 1º Na articulação e coordenação referidas neste artigo, incluem-se também as instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

§ 2º Incluem-se entre as instituições públicas e privadas referidas no parágrafo anterior as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar e as que desenvolvem ações de educação profissional.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação e o Ministério responsável pela área contarão ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o fórum nacional de educação.

Art. 9º Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios compreendem as redes de instituições escolares públicas e privadas sob a respectiva jurisdição e os órgãos e serviços públicos de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico existentes em seu âmbito.

§ 1º A avaliação da qualidade das instituições de ensino e de seus cursos nas redes pública e privada cabe ao órgão normativo competente, com o apoio do órgão executivo do respectivo sistema de ensino, salvo quando disposto diferentemente nesta Lei.

§ 2º Aplicam-se ao Distrito Federal as disposições que, nesta Lei, se referem aos Estados, especialmente aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 10º O Sistema de Ensino da União abrange as instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, e as instituições de ensino superior, mantidas e administradas pela iniciativa privada, bem como os órgãos federais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

Art. 10. A articulação e coordenação entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo, e pelo Ministério responsável pela área, como órgão executivo e de coordenação.

§ 1º Na articulação e coordenação referidas neste artigo, incluem-se também as instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

§ 2º Incluem-se entre as instituições públicas e privadas referidas no parágrafo anterior as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar e as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação e o Ministério responsável pela área contarão ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação.

Art. 11. Os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios compreendem as redes de instituições escolares públicas e privadas sob a respectiva jurisdição e os órgãos e serviços públicos de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico existentes em seu âmbito.

§ 1º - As instituições verticalmente integradas, que oferecem ensino em diferentes níveis, situam-se na jurisdição do sistema a que corresponda o nível mais elevado.

§ 2º - A autorização do funcionamento e a avaliação da qualidade de instituições de ensino e de seus cursos nas redes pública e privada, e a definição de diretrizes técnicas e pedagógicas cabem ao órgão normativo do sistema de ensino no qual está incluída a instituição, salvo quando disposto diferentemente nesta Lei.

§ 3º - Aplicam-se ao Distrito Federal as disposições que, nesta Lei, se referem aos Estados, especialmente aos Sistemas Estaduais de Ensino.

Art. 12. O Sistema de Ensino da União abrange as instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, e as instituições de ensino superior, mantidas e administradas pela iniciativa privada, bem como os órgãos federais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

Parágrafo único. Cabe à União, além de organizar, financiar e administrar a sua rede de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos Estados e aos Municípios, visando o desenvolvimento dos respectivos sistemas, à compensação e à superação das desigualdades sociais e regionais, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

*9. Fernando*

**Art. 11. Os Sistemas de Ensino dos Estados compreendem:**

**I - a rede pública, integrada pelas:**

- a) instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Estadual;
- b) instituições de ensino superior criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;

**II - a rede privada, integrada pelas instituições de ensino fundamental e médio, mantidas e administradas pela iniciativa privada;**

**III - os órgãos e os serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.**

§ 1º A autorização de funcionamento, a fiscalização e a avaliação de instituições privadas de ensino superior não-universitárias e de seus cursos podem ser delegadas pelo Sistema de Ensino da União aos Sistemas de Ensino dos Estados.

§ 2º Aos sistemas de ensino estaduais que mantêm, há cinco anos, universidade própria com funcionamento regular, nos termos do art. 57 desta Lei, serão conferidas as atribuições a que se refere o art. 56, também desta Lei, em relação as instituições por eles mantidos.

**Art. 12. Os Sistemas de Ensino dos Municípios compreendem:**

**I - a rede pública, integrada pelas instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;**

**II - a rede privada, integrada pelas instituições de educação infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;**

**III - os órgãos e serviços municipais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.**

§ 1º A organização do sistema de ensino municipal depende de solicitação do Município interessado ao órgão normativo do sistema estadual e obedece a requisitos e normas gerais por este estabelecidos.

§ 2º Não existindo sistema municipal organizado, as instituições de educação integram o respectivo sistema estadual.

§ 3º A hipótese prevista no parágrafo anterior não elimina a obrigação de o Município manter plano de carreira para o seu pessoal.

§ 4º Ao Município com sistema de ensino organizado pode ser delegada a competência, pelo sistema estadual, para que inclua em seu sistema as instituições privadas de ensino fundamental e médio.

*"Angela"*

**Art. 13. O Sistema de Ensino dos Estados compreende:**

**I - a rede pública, integrada pelas:**

- a) instituições de ensino criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Estadual;
- b) instituições de ensino superior criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;

**II - a rede privada, integrada pelas instituições de ensino fundamental e médio, mantidas e administradas pela iniciativa privada;**

**III - os órgãos e os serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.**

Parágrafo único. A autorização de funcionamento e a supervisão de instituições privadas de ensino superior não-universitárias e de seus cursos, podem ser delegadas pelo Sistema de Ensino da União aos sistemas estaduais.

**Art. 14. O Sistema de Ensino dos Municípios compreende:**

**I - a rede pública, integrada pelas instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;**

**II - a rede privada, integrada pelas instituições de educação infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;**

**III - os órgãos e serviços municipais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.**

§ 1º - A organização do sistema de ensino municipal depende de solicitação do Município interessado ao órgão normativo do sistema estadual e obedece a requisitos e normas gerais por este estabelecidos.

§ 2º - Não existindo Sistema Municipal organizado, as instituições de educação integram o respectivo Sistema Estadual.

§ 3º - A hipótese prevista no parágrafo anterior não elimina a obrigação de o Município manter plano de carreira para o seu pessoal.

§ 4º - Ao Município com sistema de ensino organizado pode ser delegada a competência, pelo Sistema Estadual, para que inclua em seu sistema as instituições privadas de ensino fundamental e médio.

"Fernanda"

Art. 13. Na sua organização geral e na composição do órgão normativo de coordenação, os Sistemas de Ensino dos Estados, e, onde houver, os dos Municípios, adotarão as normas de planejamento e administração democrática estabelecidas neste Capítulo e a forma colegiada e representativa.

Art. 14. A repartição das responsabilidades na oferta de ensino na rede pública obedecerá às seguintes diretrizes:

I - a União atuará prioritariamente na manutenção e expansão da sua rede de ensino superior e da sua rede especializada de educação profissional, em caráter supletivo, corretivo de desigualdades regionais, atuará nos níveis anteriores, mediante prestação de assistência financeira e técnica aos Estados e Municípios delas mais necessitados;

II - os Estados atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental e médio e, atendida a universalização da educação básica em seu território, nos padrões de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino, passarão os Estados a atuar, ou ampliar sua atuação, na educação superior pública;

III - os Municípios atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, sendo-lhes vedada a aplicação de recursos do percentual obrigatório da sua receita de impostos na ampliação da oferta em níveis ulteriores de ensino, enquanto não atendida plenamente a demanda nos níveis iniciais.

§ 1º A definição de níveis de atuação prioritários, nos termos deste artigo, não reduz a responsabilidade compartilhada ou corretiva, atribuída nesta Lei à União e aos Estados, em relação a níveis de ensino anteriores, nem o dever de colaboração entre os sistemas.

§ 2º A repartição de responsabilidades previstas nos incisos I, II e III inclui, obrigatoriamente, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 15. A União, em colaboração com os sistemas de ensino, manterá processo nacional de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional.

Parágrafo único. O processo a que se refere o caput deste artigo orienta a política educacional, não servindo à promoção dos alunos.

"Fryda"

Art. 15. Na sua organização geral e na composição do órgão normativo de coordenação, o Sistema de Ensino dos Estados, e, onde houver, o dos Municípios, adotarão as normas de planejamento e administração democrática estabelecidas neste Capítulo e a forma colegiada e representativa.

Art. 16. O Sistema de Ensino dos Estados organizará, em seu território, as ações educacionais, mediante a articulação e colaboração das redes públicas federal, estadual e municipal e da rede privada, em todos os níveis e modalidades de ensino, para garantir o atendimento escolar em padrão de qualidade, nos termos desta Lei e de sua legislação.

Art. 17. A repartição das responsabilidades na oferta de ensino na rede pública obedecerá às seguintes diretrizes:

I - a União atuará prioritariamente na manutenção e expansão da sua rede de ensino superior e da sua rede especializada de educação tecnológica; em caráter supletivo, corretivo de desigualdades regionais, atuará nos níveis anteriores, mediante prestação de assistência financeira e técnica aos Estados e Municípios delas mais necessitados;

II - os Estados atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental e médio e, atendida a universalização da educação básica em seu território, nos padrões de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino, passarão os Estados a atuar, ou ampliar sua atuação, na educação superior pública;

III - os Municípios atuarão prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, sendo-lhes vedada a aplicação de recursos do percentual obrigatório da sua receita de impostos na ampliação da oferta em níveis ulteriores de ensino, enquanto não atendida plenamente a demanda nos níveis iniciais.

§ 1º - A definição de níveis de atuação prioritários, nos termos deste artigo, não reduz a responsabilidade compartilhada ou corretiva, atribuída nesta Lei à União e aos Estados, em relação a níveis de ensino anteriores, nem o dever de colaboração entre os sistemas.

§ 2º - A colaboração deverá incluir, quando conveniente, a utilização conjunta de redes físicas, pessoal, recursos materiais e financeiros, vinculados a diferentes esferas administrativas.

§ 3º A repartição de responsabilidades previstas nos incisos I, II e III inclui, obrigatoriamente, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

PLC 101/93

Art. 18. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 19. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

§ 1º - Na autorização para o funcionamento de instituições privadas de ensino, o sistema de ensino competente deve exigir, além da observância das diretrizes gerais desta Lei e das normas específicas dos órgãos competentes, o atendimento aos seguintes requisitos:

I - proposta pedagógica e de organização institucional capazes de assegurar padrão de qualidade;

II - participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas de acordo com o previsto no estatuto e regimento;

III - liberdade de crença e de expressão, vedada a discriminação de qualquer natureza;

IV - liberdade de organização sindical e associativa.

§ 2º - No caso de instituições de ensino superior, a autorização obedecerá, ainda, ao disposto no Capítulo XIII desta Lei.

Art. 20. As instituições privadas de ensino, contempladas no art. 213, caput e seus incisos I e II, da Constituição Federal, se enquadram nas seguintes categorias:

I - comunitárias, quando, criadas com ou sem a intervenção do Poder Público, são organizadas, mantidas e administradas por associações e fundações de caráter comunitário, cooperativas ou sindicatos e têm por objetivo o atendimento de necessidades educacionais da comunidade;

II - confessionais, quando organizadas e mantidas pelas diversas denominações religiosas;

Art. 16. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 17. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

§ 1º - Na autorização para o funcionamento de instituições privadas de ensino, ou de seus cursos, o sistema de ensino competente deve exigir, além da observância das diretrizes gerais desta Lei e das normas específicas dos órgãos competentes, o atendimento aos seguintes requisitos:

I - proposta pedagógica e de organização institucional capazes de atender aos padrões mínimos de qualidade do ensino;

II - participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas de acordo com o previsto no estatuto e regimento;

III - liberdade de crença e de expressão, vedada a discriminação de qualquer natureza;

IV - liberdade de organização sindical e associativa.

§ 2º - No caso de instituições de ensino superior, a autorização obedecerá ainda, ao disposto no Capítulo XII desta Lei.

Art. 18. As instituições privadas de ensino, contempladas no art. 213, caput e seus incisos I e II, da Constituição Federal, se enquadram nas seguintes categorias:

I - comunitárias, quando, criadas com ou sem a intervenção do Poder Público, são organizadas, mantidas e administradas por associações e fundações de caráter comunitário, cooperativas ou sindicatos e têm por objetivo o atendimento de necessidades educacionais da comunidade;

II - confessionais, quando organizadas e mantidas pelas diversas denominações religiosas;

III - filantrópicas, quando, cumpridos os requisitos exigidos por lei, se dedicam a suprir carências educacionais específicas e oferecem ensino gratuito a todos os seus alunos.

§ 1º - A autorização do funcionamento de instituições de ensino de finalidade não-lucrativa depende do atendimento aos requisitos estabelecidos no artigo anterior e da comprovação das seguintes condições:

I - objetivos educacionais, sem prejuízo das finalidades inerentes ao caráter confessional, filantrópico ou comunitário da instituição;

II - instituição mantenedora, quando houver, sem fins lucrativos e com objetivos que abranjam os da instituição de ensino por ela mantida;

III - constituição, sob a forma de associação, sociedade civil ou fundação de direito privado;

IV - contabilidade unificada da instituição de ensino e sua mantenedora, com publicação anual do balanço;

V - recursos adequados para sua manutenção;

VI - dirigentes não-vitalícios nas instituições mantidas;

VII - aplicação dos excedentes financeiros nos mesmos objetivos definidos no inciso I deste parágrafo;

VIII - destinação de seu patrimônio a outra instituição de ensino comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 2º - no caso de instituição de ensino ou respectiva mantenedora, organizada sob a forma de fundação, o recebimento de recursos públicos dependerá de demonstração de que a entidade instituidora deles não se beneficie.

Art. 21. As instituições públicas de educação básica e as que recebem recursos públicos para sua manutenção observarão, em sua organização e administração, as seguintes diretrizes:

I - constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade;

II - obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços prestados;

III - avaliação do desempenho institucional;

III - filantrópicas, quando, cumpridos os requisitos exigidos por lei, se dedicam a suprir carências educacionais específicas e oferecem ensino gratuito a todos os seus alunos.

§ 1º A autorização do funcionamento de instituições de ensino de finalidade não-lucrativa depende do atendimento aos requisitos estabelecidos no artigo anterior e da comprovação das seguintes condições:

I - objetivos educacionais, sem prejuízo das finalidades inerentes ao caráter confessional, filantrópico ou comunitário da instituição;

II - instituição mantenedora, quando houver, sem fins lucrativos e com objetivos que abranjam os da instituição de ensino por ela mantida;

III - constituição, sob a forma de associação, sociedade civil ou fundação de direito privado;

IV - contabilidade unificada da instituição de ensino e de sua mantenedora, com publicação anual do balanço;

V - recursos adequados para sua manutenção;

VI - dirigentes não-vitalícios nas instituições mantidas;

VII - aplicação dos excedentes financeiros nos mesmos objetivos definidos no inciso I deste parágrafo;

VIII - destinação de seu patrimônio a outra instituição de ensino comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 2º No caso de instituição de ensino ou respectiva mantenedora, organizada sob a forma de fundação, o recebimento de recursos públicos dependerá de demonstração de que a entidade instituidora deles não se beneficie.

Art. 19. As instituições públicas de educação básica e as que recebem recursos públicos para sua manutenção observarão, em sua organização e administração, as seguintes diretrizes:

I - constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade;

II - obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços prestados;

III - avaliação do desempenho institucional;

IV - elaboração do planejamento anual da escola, de forma participativa, valorizando a experiência da comunidade.

§ 1º Os sistemas de ensino definirão a forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas, admitindo-se, entre outras:

- I - escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;
- II - escolha pela comunidade escolar;
- III - concurso público;
- IV - ascensão na carreira.

§ 2º Quando se tratar de instituições de ensino superior, serão observadas as disposições específicas desta Lei.

Art. 22. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Parágrafo único. A autonomia da gestão financeira da escola, em qualquer nível, incluirá a competência para o ordenamento e a execução de gastos rotineiros e de manutenção e custeio, excetuados os relativos a pessoal efetivo.

Art. 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

- I - subsidiar a formulação de políticas educacionais articuladas com as políticas públicas de outras áreas e acompanhar sua implementação;
- II - propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias, acompanhando e avaliando a sua implementação e articulação com as políticas públicas de outras áreas;
- III - interpretar a legislação de diretrizes e bases da educação nacional, e estabelecer normas comuns a serem observadas pelos sistemas de ensino;

IV - decidir sobre recursos por arguição de contrariedade à legislação de diretrizes e bases da educação nacional, interpostos de decisões finais dos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino dos Estados e dos órgãos deliberativos máximos das instituições que integram o Sistema da União;

V - articular-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino e com as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e estimular a integração entre as redes de ensino federal, estaduais, municipais e privadas;

IV - elaboração do planejamento anual da escola, de forma participativa, valorizando a experiência da comunidade.

§ 1º Os sistemas de ensino definirão a forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas, resguardada a comprovação de competência técnica admitindo-se, entre outras:

- I - escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;
- II - escolha pela comunidade escolar;
- III - concurso público.

§ 2º Quando se tratar de instituições de ensino superior, serão observadas as disposições específicas desta Lei.

Art. 20. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Parágrafo único. A autonomia da gestão financeira da escola, em qualquer nível, incluirá a competência para o ordenamento e a execução de gastos rotineiros de manutenção e custeio, excetuados os relativos a pessoal efetivo.

Art. 21. Caberá ao conselho nacional de educação:

- I - subsidiar a formulação de políticas educacionais e acompanhar sua implementação;
- II - propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação, avaliando a sua implementação e articulação com as políticas públicas de outras áreas;
- III - estabelecer normas comuns a serem observadas pelos sistemas de ensino, respeitadas as prerrogativas dos mesmos.

IV - articular-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino e com as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e estimular a integração entre as redes de ensino federal, estaduais, municipais e privadas;

VI - fixar, após ouvir educadores e comunidades científicas das áreas envolvidas, diretrizes curriculares gerais, definindo uma base nacional de estudos para o ensino fundamental, médio e superior de graduação;

VII - estabelecer diretrizes gerais para organização e desenvolvimento da pós-graduação;

VIII - fixar normas para revalidação de diplomas e certificados expedidos por instituições estrangeiras, de nível médio e superior;

IX - aprovar a adoção de inovações educacionais e formas não-convencionais de educação, experimentadas com êxito no âmbito dos sistemas de ensino ou por instituições educacionais de reconhecido valor;

X - estabelecer diretrizes para validação e reconhecimento, pelos sistemas de ensino, das experiências adquiridas nos processos educativos extra-escolares;

XI - propor a forma de articulação das instituições referidas no § 2º do art. 10 com os sistemas de ensino;

XII - estabelecer normas para o reconhecimento de formas de educação à distância;

XIII - estabelecer diretrizes para avaliação das instituições de ensino e de seus cursos;

XIV - estabelecer normas para autorização de funcionamento de instituições de ensino superior e seus cursos;

XV - autorizar o funcionamento das instituições privadas de ensino superior e seus cursos;

XVI - estabelecer diretrizes para os processos de avaliação institucional necessários ao credenciamento e reconhecimentos, que atribua a qualificação de universidades a instituições de ensino superior;

XVII - estabelecer critérios gerais para destinação de recursos públicos a projetos de pesquisa e extensão e instituições privadas de ensino superior, nos termos do § 2º do art. 213 da Constituição Federal;

XVIII - exercer as funções de órgão normativo do Sistema de Ensino da União, cabendo-lhe, especialmente, nessa condição:

a) deliberar, após conclusão de inquérito, sobre intervenção nas instituições federais de ensino;

V - fixar, após ouvir educadores e comunidades científicas das áreas envolvidas, diretrizes curriculares gerais, definindo uma base nacional de estudos para o ensino fundamental, médio e superior de graduação;

VI - estabelecer diretrizes gerais para organização e desenvolvimento da pós-graduação;

VII - fixar normas para revalidação de diplomas e certificados expedidos por instituições estrangeiras, de nível médio e superior;

VIII - estabelecer diretrizes para validação e reconhecimento, pelos sistemas de ensino, das experiências adquiridas nos processos educativos extra-escolares;

IX - propor a forma de articulação das instituições referidas no § 2º do art. 8º com os sistemas de ensino;

X - estabelecer normas para o reconhecimento de formas de educação à distância;

XI - estabelecer diretrizes para avaliação das instituições de ensino e de seus cursos;

XII - estabelecer normas para autorização de funcionamento de instituições de ensino superior e seus cursos;

XIII - estabelecer diretrizes para os processos de avaliação institucional necessários ao credenciamento e reconhecimentos, que atribua a qualificação de universidades a instituições de ensino superior;

XIV - estabelecer critérios gerais para destinação de recursos públicos a projetos de pesquisa e extensão a cargo de instituições privadas de ensino superior, nos termos do § 2º do art. 213 da Constituição Federal;

XV - exercer as funções de órgão normativo do Sistema de Ensino da União, cabendo-lhe, especialmente, nessa condição:

a) deliberar, após conclusão de inquérito, sobre intervenção nas instituições vinculadas ao respectivo sistema de ensino;

- b) apreciar os estatutos ou regimentos ou projetos e os projetos de implantação e desenvolvimento de instituições que integram o Sistema de Ensino da União, com vistas à autorização de seu funcionamento;
- c) apreciar os projetos de criação ou reformulação de cursos oferecidos por instituições não-universitárias de ensino superior federais;
- d) estabelecer diretrizes para avaliação quinquenal das instituições não-universitárias públicas e privadas integrantes do Sistema de Ensino da União e de seus cursos;
- e) sugerir critérios para a alocação de recursos orçamentários entre as instituições federais de ensino, avaliá-los e propor ao Poder Executivo as alterações necessárias.

Art. 24. O Conselho Nacional de Educação é composto por 24 (vinte e quatro) conselheiros, observado o seguinte:

- I - 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, obedecidos os seguintes critérios:
- a) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Estados;
  - b) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Municípios;
  - c) garantia de representação das diferentes regiões do País;
  - d) garantia de representação dos diversos níveis e modalidades de ensino;

b) apreciar os estatutos ou regimentos e os projetos de implantação e desenvolvimento de instituições que integram o respectivo sistema de ensino, com vistas à autorização de seu funcionamento;

c) apreciar os projetos de autorização ou reformulação de cursos oferecidos por instituições não-universitárias de ensino superior vinculadas ao respectivo sistema de ensino;

d) estabelecer diretrizes para avaliação quinquenal das instituições não-universitárias públicas e privadas integrantes do respectivo sistema de ensino e de seus cursos;

e) deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes em instituições não-universitárias de ensino superior sob jurisdição do respectivo sistema de ensino;

f) aprovar a adoção de inovações educacionais e formas não-convencionais de educação, experimentadas com êxito no âmbito do respectivo sistema de ensino;

g) sugerir critérios para a alocação de recursos orçamentários entre as instituições federais de ensino, avaliá-los e propor ao Poder Executivo as alterações necessárias;

h) decidir sobre recursos interpostos de decisões finais dos órgãos deliberativos máximos das instituições educacionais que integram o respectivo sistema de ensino.

Art. 22. O conselho nacional de educação será composto por 24 (vinte e quatro) conselheiros, designados dentre pessoas de reconhecido saber e experiência na área educacional, observado o seguinte:

I - 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, obedecidos os seguintes critérios:

- a) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Estados.
- b) pelo menos um representante dos Sistemas de Ensino dos Municípios.
- c) garantia de representação das diferentes regiões do País;
- d) garantia de representação dos diversos níveis e modalidades de ensino.
- e) um representante do ensino militar, indicado pelo Estado-Maior das Forças Armadas;

II - 12 (doze) conselheiros indicados por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecendo os seguintes critérios:

- a) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;
- b) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- c) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- d) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue trabalhadores não-docentes da educação;

e) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior;

f) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino médio;

g) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;

h) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;

i) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação profissional não-universitária.

§ 1º Todos os membros do conselho nacional de educação serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, vedada a recondução imediata, cessando a cada dois anos o mandato de metade dos conselheiros

§ 2º Cada membro do conselho nacional de educação será indicado com seu suplente, que o substituirá nos termos do seu regimento.

§ 3º O conselho nacional de educação será unidade orçamentária do Ministério responsável pela área educacional e gozará de autonomia administrativa, cabendo-lhe elaborar e aprovar seu regimento, observadas as disposições legais aplicáveis

§ 4º O conselho nacional de educação organizar-se-á internamente em câmaras, cujo número, denominação, atribuições e composição serão previstos no seu regimento, incluídas obrigatoriamente as câmaras de educação básica, de educação superior e de educação profissional.

II - 12 (doze) conselheiros indicados por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecendo os seguintes critérios:

- a) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;
- b) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- c) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica, sendo um da rede pública e outro da rede privada;
- d) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue trabalhadores não-docentes da educação;

e) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior;

f) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino médio;

g) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;

h) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;

i) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de formação profissional não-universitária.

§ 1º - Todos os membros do Conselho Nacional de Educação serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, vedada a recondução imediata, cessando a cada dois anos o mandato de metade dos conselheiros.

§ 2º - Cada membro do Conselho Nacional de Educação será indicado com seu suplente, que o substituirá nos termos do regimento interno.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação será Unidade Orçamentária do Ministério responsável pela área e gozará de autonomia administrativa, cabendo-lhe elaborar e aprovar seu regimento interno, observadas as disposições legais aplicáveis.

§ 4º - O Conselho Nacional de Educação organizar-se-á internamente em câmaras, cujo número, denominação, atribuições e composição serão previstos no seu regimento interno, incluídas obrigatoriamente as Câmaras de Educação Básica, de Educação Superior e de Formação Técnico-Profissional.

§ 5º - A Presidência do Conselho Nacional de Educação será exercida por um de seus membros, nomeado pelo Presidente da República, a partir de lista triplíce, para cumprir mandato de dois anos, permitida uma recondução.

Art. 25. O Fórum Nacional de Educação, previsto no art. 10, § 3º, desta Lei, integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais através de entidades de âmbito nacional, além da representação de poderes constituídos, reunir-se-á quinüenalmente, precedendo a elaboração do Plano Nacional de Educação, para avaliar a situação da educação e propor as diretrizes e prioridades para a formulação da política nacional de educação, na perspectiva da valorização do ensino público.

§ 1º - O Fórum reunir-se-á extraordinariamente sempre que motivo relevante ligado à educação nacional o justifique, especialmente quando necessária a revisão da educação.

§ 2º - O Fórum Nacional será, sempre que possível, precedido de fóruns estaduais, regionais e municipais, com finalidade e organização equivalentes, nas respectivas jurisdições.

§ 3º - O Fórum Nacional de Educação será promovido e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e do Ministério responsável pela educação.

§ 4º - O Fórum Nacional de Educação terá sua organização e normas de funcionamento definidas em seu próprio âmbito.

§ 5º - O Conselho Nacional de Educação promoverá e convocará a primeira reunião do Fórum Nacional de Educação a partir dos princípios estabelecidos no caput deste artigo, quando então será elaborada a proposta de regimento do Fórum Nacional de Educação, a ser aprovado antes do término da referida reunião.

Capítulo VI

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS

Art. 26. A educação escolar será organizada da seguinte forma:

- I - Educação Básica, compreendendo os níveis:

§ 5º A presidência do conselho nacional de educação será exercida por um de seus membros, nomeado pelo Presidente da República, a partir de lista triplíce, elaborada pelo conselho, para cumprir mandato de dois anos, permitida uma recondução.

Art. 23. O fórum nacional de educação será integrado majoritariamente por representantes indicados pelos vários segmentos sociais através de entidades de âmbito nacional, além da representação dos poderes constituídos, e reunir-se-á quinüenalmente, precedendo a elaboração do Plano Nacional de Educação, para avaliar a situação da educação e propor as diretrizes e prioridades para a formulação da política nacional de educação, na perspectiva da valorização do ensino público

§ 1º O fórum reunir-se-á extraordinariamente sempre que motivo relevante ligado à educação nacional o justifique, especialmente quando necessária a revisão da legislação básica da educação.

§ 2º O fórum nacional será, sempre que possível, precedido de fóruns estaduais, regionais e municipais, com finalidade e organização equivalentes, nas respectivas jurisdições.

§ 3º O fórum nacional de educação será promovido e coordenado pelo conselho nacional de educação, com a colaboração das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e do Ministério responsável pela educação.

§ 4º O fórum nacional de educação terá sua organização e normas de funcionamento definidas em regimento aprovado em seu próprio âmbito

§ 5º O conselho nacional de educação promoverá e convocará a primeira reunião do fórum nacional de educação a partir dos princípios estabelecidos no caput deste artigo, quando então será elaborada a proposta de regimento do fórum nacional de educação, a ser aprovado antes do término da referida reunião.

Capítulo V

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS

Art. 24. A educação escolar será organizada da seguinte forma:

- I - Educação Básica, compreendendo os níveis:

a) Educação Infantil, oferecida a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, em creches e pré-escolas;

b) Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos 6 (seis) anos, com duração de 8 (oito) anos, dividido em duas etapas: a primeira, com duração de 5 (cinco) anos e a segunda, com duração de 3 (três) anos, concedendo-se, ao término de cada etapa, certificado de conclusão;

c) Ensino Médio, posterior ao fundamental e com duração mínima de três anos, ou duas mil e quatrocentas horas de trabalho escolar.

II - Educação Superior, que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, com duração variável de acordo com os requisitos de cada curso.

Parágrafo único. Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante sua combinação com processos extra-escolares.

Capítulo VI

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 25. A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar como cidadão na vida em sociedade e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26. O ensino fundamental e médio poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais ou outros, a critério do respectivo sistema de ensino, admitida, ainda, a matrícula por disciplina no ensino médio e, em qualquer nível, no ensino noturno e no ensino de jovens e adultos.

Parágrafo único. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades regionais, inclusive climáticas e econômicas.

Art. 27. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuída em um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, se houver;

II - o ensino noturno, o ensino de jovens e adultos, o ensino rural, o ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas poderão ter regime especial, a critério dos respectivos sistemas;

a) Educação Infantil, oferecida a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, em creches e pré-escolas;

b) Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos 7 (sete) anos e facultativo a partir dos 6 (seis) anos, com duração de 8 (oito) anos, dividido em duas etapas: a primeira, com duração de 5 (cinco) anos e a segunda, com duração de 3 (três) anos, concedendo-se, ao término de cada etapa, certificado de conclusão;

c) Ensino Médio, posterior ao fundamental e com duração mínima de três anos, ou duas mil e quatrocentas horas de trabalho escolar;

II - Educação Superior, que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, com duração variável de acordo com os requisitos dos seus cursos.

Parágrafo único. Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante sua combinação com processos extra-escolares.

Capítulo VII

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar como cidadão na vida em sociedade e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 28. A Educação Básica, em seus diversos níveis, poderá se organizar por séries anuais, períodos semestrais, plurianuais, ou outros, a critério do respectivo sistema de ensino, admitida, ainda, a matrícula por disciplina no ensino médio e, em qualquer nível, no ensino noturno e no ensino de jovens e adultos.

Parágrafo único. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades regionais, inclusive climáticas e econômicas.

Art. 29. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuída em um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar efetivo;

II - o ensino noturno, o ensino de jovens e adultos, o ensino rural, o ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas poderão ter regime especial, a critério dos respectivos sistemas;

III - a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a primeira, e do ensino médio, poderá ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores;
- c) independentemente da escolarização, mediante avaliação, que determine a inscrição na série ou etapa adequada, feita em estabelecimento autorizado para essa finalidade pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino;

IV - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

V - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

VI - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais exames finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos no caso de distorção série/idade;
- c) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito;
- d) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar;

VII - o controle de frequência fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de comparecimento à escola para aprovação;

VIII - os estabelecimentos de ensino público devem funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade;

III - a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a primeira, e do ensino médio, poderá ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores;
- c) independentemente da escolarização, mediante avaliação feita pela escola, para o ensino fundamental e o ensino médio, em estabelecimento autorizado para essa finalidade, pelos órgãos competentes do sistema de ensino que determine sua inscrição na série ou etapa adequada;

IV - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

V - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

VI - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito;
- d) períodos de estudos de recuperação para os casos de reprovação;

VII - o controle de frequência fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de comparecimento à escola para aprovação;

VIII - os estabelecimentos de ensino público devem funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade;

IX - cabe a cada instituição de ensino expedir os certificados de conclusão de série e os diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Parágrafo único. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 30. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 31. A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de educação básica, ou de qualquer de seus níveis isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta Lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino.

Art. 32. Os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

IX - cabe a cada instituição de ensino expedir os certificados de conclusão de série e os diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Parágrafo único. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 28. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 29. A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de educação básica, ou de qualquer de seus níveis isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta Lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino.

Art. 30. Os currículos do ensino fundamental e médio devem destacar, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e histórica, especialmente do Brasil, nos termos do Art. 242, § 1º, da Constituição Federal.

§ 1º São também componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental e médio o estudo da arte, a educação física e, a partir da quinta série do ensino fundamental, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição;

§ 2º Os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio observarão, ainda, as seguintes diretrizes, para o respectivo tratamento multidisciplinar e integrado:

I - educação ambiental e programas de saúde;

II - ensino dos direitos, deveres e garantias fundamentais;

III - desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social;

IV - iniciação tecnológica;

V - orientação para o trabalho.

§ 3º Os sistemas de ensino promoverão o desporto educacional e apoiarão as práticas desportivas não-formais.

§ 1º - Os conteúdos relativos aos conhecimentos especificados no caput devem abranger uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e, quando for o caso, em cada escola, com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º - O tratamento dos conteúdos curriculares deve levar em conta o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio-ambiente social e familiar e, quando for o caso, as suas condições de trabalho.

§ 3º - Cabe a cada instituição de ensino elaborar o seu currículo pleno, observado o disposto nesta Lei e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do sistema de ensino respectivo.

§ 4º - As instituições de ensino privado é assegurada a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso que ministrarem, nos termos da Constituição Federal.

Art. 33. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

§ 1º - Terão tratamento especial a preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestação artístico-cultural típicas do Brasil.

§ 2º - Entende-se por ensino da arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística.

Art. 34. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Art. 35. Os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis:

- I - o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer;
- II - programas de saúde para desenvolvimento de práticas úteis ao educando e à comunidade.

PLC 101/93

§ 4º Os conteúdos relativos aos conhecimentos especificados no caput devem abranger uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados neste artigo. e. em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

§ 5º O tratamento dos conteúdos curriculares deverá levar em conta o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio-ambiente social e familiar e, quando for o caso, as suas condições de trabalho

§ 6º De acordo com diretrizes dos sistemas de ensino competentes, os conteúdos curriculares especificados neste artigo serão desenvolvidos, de forma introdutória e preferentemente com tratamento multidisciplinar, na pré-escola

§ 7º Às instituições de ensino privado será assegurada a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso que ministrarem, nos termos da Constituição Federal.

PLC 101/93

Art. 36. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - educação ambiental considerada nos conteúdos curriculares de forma multidisciplinar e integrada em todos os níveis de ensino;

II - iniciação tecnológica, a partir do ensino fundamental;

III - ensino da História do Brasil que leve em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro;

IV - ensino dos direitos, deveres e garantias fundamentais;

V - desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social.

Art. 37. Será incentivada a colaboração de órgãos públicos, empresas, entidades comunitárias, sindicais e de serviços, para a utilização de parte do tempo dos alunos como estágio ou visitas orientadas em atividades de caráter comunitário e social, sob a supervisão da escola.

Art. 38. As instituições de ensino proporcionarão orientação para o trabalho e informações relativas à escolha de profissão para os alunos do ensino fundamental e médio.

Art. 39. Na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Capítulo VIII

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 40. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva especificamente:

I - proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação familiar;

Art. 31. Será incentivada a colaboração de órgãos públicos, empresas, entidades comunitárias, sindicais e de serviços para a utilização de parte do tempo dos alunos como estágio ou visitas orientadas em atividades de caráter comunitário e social, sob a supervisão da escola.

Art. 32. Na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino considerarão as respectivas peculiaridades nos currículos e na organização da escola, incluindo a adequação do calendário escolar às condições climáticas e econômicas.

Capítulo VII

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 33. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, objetiva especificamente:

I - proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família.

II - promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Art. 34. A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as de quatro a seis anos, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do Estado e da família, na forma dos arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal.

§ 1º As creches e pré-escolas, isolada ou integralmente, são instituições de educação infantil.

§ 2º As instituições públicas de educação infantil, além da sua função básica, assegurarão saúde e assistência, em complementação à ação da família.

§ 3º As instituições de educação infantil deverão atender às necessidades de cuidados especiais, após avaliação competente.

§ 4º Os educadores que atuarão nas creches e pré-escolas serão formados em cursos de nível médio ou superior.

Art. 35. As empresas, excetuadas as micro-empresas e as que empreguem menos de 30 (trinta) trabalhadores, deverão manter creches e pré-escolas, diretamente ou mediante convênios, para os filhos e dependentes dos seus empregados.

Parágrafo único. O cumprimento desse dever independe do recolhimento da contribuição social do salário-educação.

Art. 36. O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conteúdos que se pretende desenvolver.

§ 1º Os sistemas de ensino estaduais e municipais estabelecerão normas sobre o currículo da educação infantil, cabendo a cada instituição de ensino a montagem de sua proposta curricular.

§ 2º As propostas curriculares da educação infantil serão articuladas com o ensino fundamental.

§ 3º Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

PLC 101/93

II - promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

Art. 41. A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as de quatro a seis, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do Estado e da família, na forma dos arts. 7º, XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição Federal.

§ 1º - As creches e pré-escolas, isolada ou integralmente, são instituições de educação infantil.

§ 2º - As instituições públicas de educação infantil, além da sua função básica, assegurarão saúde e assistência, em complementação à ação da família.

§ 3º - As instituições de educação infantil deverão atender às necessidades de cuidados especiais, após avaliação competente.

§ 4º - Os educadores que atuarão nas creches e pré-escolas serão formados em curso de nível médio ou superior.

Art. 42. As empresas, excetuadas as micro-empresas e as que empreguem menos de 30 (trinta) trabalhadores, deverão manter creches e pré-escolas, diretamente ou através de convênios, para os filhos e dependentes dos seus empregados.

Parágrafo único. O cumprimento desse dever independe do recolhimento da contribuição social do salário-educação.

Art. 43. O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam compensar e universalizar.

§ 1º - O currículo da educação infantil terá orientação nacional, de caráter geral, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, a ser complementada, no âmbito de cada Estado ou Município, por normas do Sistema de ensino respectivo, cabendo a cada instituição de educação infantil a montagem de sua proposta curricular.

§ 2º - As propostas curriculares da educação infantil serão articuladas com o ensino fundamental.

§ 3º - Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Capítulo VIII

## DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 37 O ensino fundamental tem por objetivos específicos

- I - o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos;
- II - a compreensão das leis que regem a natureza e das relações sociais na sociedade contemporânea;
- III - o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social

Art. 38 O currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no Capítulo VI acrescidas as seguintes diretrizes

II - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

- a) em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas e entidades religiosas;
- b) em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa

Parágrafo único. Os sistemas de ensino se articularão com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

PLC 101/93

## Capítulo IX

## DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 44. O ensino fundamental tem por objetivos específicos:

- I - o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos;
- II - a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais na sociedade contemporânea;
- III - o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social.

Art. 45. O currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no Capítulo 7º, acrescidas as seguintes diretrizes:

I - será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

II - na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição;

III - os sistemas de ensino poderão autorizar, nas regiões predominantemente agrícolas, a partir da quinta série, a inclusão no currículo de disciplinas profissionalizantes, ligadas ao setor primário da economia.

Art. 46. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

- a) em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
- b) em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 1º - Os sistemas de ensino se articularão com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 2º - Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade.

## Capítulo IX

## DO ENSINO MÉDIO

Art. 39. O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

- I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de aperfeiçoamentos posteriores e de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação;
- III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;
- IV - a preparação básica para o trabalho e a cidadania;
- V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do respectivo sistema de ensino.

Art. 40. O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VI e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento; e o exercício da cidadania;

II - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.

Art. 41. O ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos de educação profissional nos termos do Capítulo X.

Parágrafo único. Não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas.

- I - será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

PLC 101/93

## Capítulo X

## DO ENSINO MÉDIO

Art. 47. O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

- I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do Sistema Estadual de Ensino;

Art. 48. O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VII e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.

Art. 49. O ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

§ 1º - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, caberá aos órgãos normativos dos sistemas de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição.

PLC 101/93

§ 2º - Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o País, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal e Escola Técnica.

§ 3º - A modalidade Normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais.

§ 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelos sistemas de ensino.

§ 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos §§ 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de três mil e duzentas horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

§ 6º - Os cursos de ensino médio nas modalidades Normal e Técnica poderão distribuir as disciplinas de conteúdo profissionalizante ao longo de todo o curso.

Art. 50. A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão de candidato egresso de outras instituições, ou do que concluiu curso médio básico há mais de cinco anos.

§ 1º - Ressalvada a avaliação revista no caput deste artigo, não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas.

§ 2º - Será assegurada a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio ao aluno que concluir, com aproveitamento, os estudos correspondentes à educação básica, previstos no art. 48 da presente Lei.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no Capítulo XI desta Lei.

§ 4º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

Art. 51. Os diplomas de curso de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas e certificados expedidos por entidades de formação técnico-profissional não integrantes do sistema regular de ensino.

#### Capítulo XI

##### DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Art. 52. A formação técnico-profissional é acessível a todos e não substitui a educação regular.

§ 1º - A formação técnico-profissional desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos para esse fim, será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho e, quando necessário, nos estabelecimentos regulares de ensino.

§ 2º - As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidos pelo Conselho Nacional do Trabalho.

§ 3º - O Conselho Nacional do Trabalho articular-se-á com o Conselho Nacional da Educação, para assegurar a equivalência e a complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio.

§ 4º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população.

Art. 53. As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria.

PLC 101/93

#### Capítulo X

##### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 42. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, conduz à formação integral do cidadão pela descoberta e desenvolvimento de suas aptidões individuais para a sua participação no trabalho.

Parágrafo único. Os pressupostos da educação profissional são o conhecimento científico, o desenvolvimento tecnológico e a cultura do trabalho.

Art. 43. A educação profissional poderá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no próprio trabalho.

§ 1º Se articulada ao ensino fundamental, a educação profissional terá o caráter de orientação para o trabalho e de iniciação tecnológica, ou, nos termos da legislação específica, de aprendizagem profissional.

§ 2º No ensino médio, a educação profissional desenvolver-se-á nas Modalidades Normal e Técnica, podendo o estabelecimento de ensino, quando dedicado exclusivamente a uma dessas modalidades, usar, respectivamente, a denominação Escola Normal ou Escola Técnica.

a) a modalidade Normal destina-se à preparação de professores para a educação infantil e para até a 4ª série do ensino fundamental.

b) a modalidade Técnica destina-se à habilitação profissional de técnicos e de auxiliares técnicos de nível médio.

§ 3º As modalidades Normal e Técnica terão a carga horária mínima de 2.400 horas, mais o período, concomitante ou não, do estágio profissional supervisionado, de acordo com as exigências de cada habilitação.

§ 1º - A formação técnico-profissional oferecida nas instituições de ensino regular dependerá de autorização do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, como atividade de extensão, sem prejuízo das atribuições básicas da instituição.

§ 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integrem a rede definida no caput deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino regular, básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino.

Art. 54. A rede de formação técnico-profissional compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, referido no art. 240 da Constituição Federal e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes.

§ 1º - As instituições públicas de formação técnico-profissional serão criadas por lei de iniciativa do Poder Executivo competente e dotadas dos requisitos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira asseguradas às unidades escolares.

§ 2º - As instituições referidas neste artigo poderão funcionar também no período noturno, de modo a facilitar o acesso e a frequência de todos que demandem formação técnico-profissional.

§ 3º - As instituições de formação técnico-profissional serão localizadas preferencialmente nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio.

§ 4º - Qualquer empresa, entidade da sociedade civil ou instituição pública poderá manter unidade própria destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta Lei.

Art. 55. A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de:

- I - receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinadas, para esse fim, nos orçamentos dos Ministérios e das Secretarias responsáveis pelas áreas do Trabalho e da Educação;
- II - receitas provenientes de contribuição social das empresas, nos termos do art. 240 da Constituição Federal e da legislação específica;
- III - recursos efetivamente gastos pelas empresas em seus próprios programas de formação técnico-profissional;

PLC 101/93

§ 4º As habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas em instituições especializadas, concomitante ou posteriormente ao ensino médio regular, exigindo-se para a obtenção do respectivo diploma a conclusão deste nível de ensino.

§ 5º No ensino superior, a educação profissional terá a finalidade de graduar tecnólogos e outros profissionais de nível superior.

§ 6º Nas diferentes estratégias de educação continuada, a educação profissional objetiva a qualificação e o permanente aprimoramento profissional, segundo necessidades dos trabalhadores e do setor produtivo.

Art. 44. O conselho nacional de educação, ouvido órgão colegiado do Ministério responsável pela área do trabalho, definirá as diretrizes da educação profissional e as habilitações com validade nacional.

Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino poderão definir habilitações profissionais com validade regional.

Art. 45. Os diplomas dos cursos referentes às habilitações profissionais definidas pelo conselho nacional de educação, quando registrados, terão validade nacional.

§ 1º Será assegurada a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio ao aluno que conclua, com aproveitamento, os estudos correspondentes à educação básica, previstos no art. 40 desta Lei.

§ 2º O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no próprio trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, bem como para o exercício profissional, de acordo com a legislação específica.

Art. 46. A educação profissional poderá ser organizada em currículos modulados, correspondendo cada módulo a um conjunto de conhecimentos técnicos e de habilitações profissionais.

IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros recursos destinados à formação técnico-profissional.

Parágrafo único. A aplicação dos recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se considera despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta Lei.

#### Capítulo XII

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 56. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, e será regulada pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. As alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo:

I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezesseis horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

III - alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

IV - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

V - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aula, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VI - professores especializados;

VII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

#### Capítulo XI

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 47. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. As alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo:

I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezesseis horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima do local de trabalho ou residência;

III - alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

IV - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

V - matrícula facultativa em educação física, no período noturno.

VI - organização escolar flexível, inclusive quanto à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VII - professores especializados.

VIII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

PLC 101/93

VIII - outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do País.

Art. 57. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados;

II - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único. O valor de bolsas de estudo ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

#### Capítulo XIII

##### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 58. A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.

§ 1º - O ensino superior tem por objetivos:

I - aperfeiçoar a formação cultural do ser humano;

II - capacitá-lo para o exercício de uma profissão;

III - prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber.

§ 2º - A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.

§ 3º - A extensão, aberta à participação da população, visando difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

IX - outras formas e modalidades de ensino que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do País.

Art. 48. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados;

II - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único. O valor de bolsas de estudo ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

#### Capítulo XII

##### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 49. A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.

§ 1º O ensino superior tem por objetivos:

I - aperfeiçoar a formação cultural do ser humano;

II - capacitá-lo para o exercício de uma profissão;

III - prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber.

§ 2º A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.

§ 3º A extensão, aberta à participação da população, visando difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica.

"Fernanda"

"Angela"

§ 4º Os planos de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior, levando em conta a necessidade de articulação desse nível de ensino com os anteriores, principalmente quanto aos critérios de seleção de alunos, aos objetivos e estrutura curricular e à formação e aperfeiçoamento de profissionais do magistério para aqueles níveis de ensino.

Art. 50. O ensino superior abrange:

I - cursos de graduação abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino médio, ou tenham educação equivalente, nos termos desta Lei, e que tenham sido aprovados em concurso de seleção;

II - programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado e, ainda, os cursos de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidato diplomado em curso de graduação que atenda às exigências das instituições de ensino.

§ 1º. Poderão, ainda, ser oferecidos cursos de extensão, com objetivos, duração, clientela e demais características livremente definidos pela instituição promotora.

§ 2º Os concursos de seleção para ingresso em cursos superiores de graduação darão preferência ao conteúdo das disciplinas diretamente pertinentes à área de conhecimento da opção do candidato.

Art. 51. No ensino superior de graduação, o ano letivo regular, independente do ano civil, corresponderá, no mínimo, a 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico, distribuídos em períodos a critério da instituição, podendo, ainda, ser oferecidos, nos intervalos dos períodos regulares, programas especiais.

§ 1º É obrigatória a frequência de professores e alunos, salvo nos programas de ensino a distância.

§ 2º É obrigatório o cumprimento dos programas de ensino aprovados para cada período letivo.

Art. 52. As instituições de ensino superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos pela instituição no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas.

Art. 59. O ensino superior abrange:

I - cursos de graduação abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino médio, ou tenham educação equivalente, nos termos desta Lei;

II - programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado e, ainda, os cursos de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidato diplomado em curso de graduação.

Parágrafo único. Poderão, ainda, ser oferecidos cursos de extensão, com objetivos, duração, clientela e demais características livremente definidos pela instituição promotora.

Art. 60. No ensino superior de graduação, o ano letivo regular, independente do ano civil, corresponderá, no mínimo, a 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico, distribuídos em períodos a critério da instituição, podendo, ainda, ser oferecidos, nos intervalos dos períodos regulares, programas especiais.

Art. 61. O ensino superior será ministrado em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 62. A criação de instituições de ensino superior, bem como de seus cursos e habilitações, será efetivada em conformidade com a política de expansão do ensino superior expressa no Plano Nacional de Educação.

§ 1º - A criação de instituição pública de ensino superior será feita por lei de iniciativa do Poder Executivo competente, sendo a mesma autorizada a funcionar após aprovação dos seus estatutos e o projeto de criação, implantação e desenvolvimento pelo órgão normativo do respectivo Sistema de ensino.

§ 2º - A criação de instituição privada de ensino superior obedecerá às formas em direito permitidas, observado o disposto no Capítulo V, mediante decreto do Poder Executivo competente, sendo a mesma autorizada a funcionar, após aprovação, pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, do seu estatuto e projeto de criação, implantação e desenvolvimento.

§ 3º - A criação de cursos e habilitações em instituições não-universitárias de ensino superior, públicas ou privadas, será efetivada por decreto do Poder Executivo competente, sendo as mesmas autorizadas a funcionar após parecer favorável do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

§ 4º - A criação de cursos e habilitações nas universidades será efetivada nos termos dos seus estatutos e regimentos, no exercício da autonomia definida no art. 77 desta Lei;

§ 5º - Na criação de instituições de ensino superior, de seus cursos e habilitações, serão observados os seguintes critérios prévios, além de outros que venham a ser estabelecidos pelo órgão normativo competente:

- I - estudo de caracterização da necessidade social de sua criação, relacionado com aspectos de ordem social, econômica, demográfica, de serviços, todos relativos à região geoeconômica correspondente;
- II - estudo de viabilidade, mediante verificação de recursos financeiros à disposição da entidade mantenedora;
- III - projeto pedagógico e de estrutura acadêmica e administrativa;
- IV - atendimento satisfatório das necessidades locais de ensino básico.

PLC 101/93

Art. 53. A autorização de instituições de ensino superior, bem como de seus cursos e habilitações, será efetivada em conformidade com a política de expansão do ensino superior expressa no Plano Nacional de Educação.

§ 1º - A autorização de instituição de ensino superior, pública ou privada, assim como de seus cursos e habilitações, será feita por decreto do Poder Executivo competente, após parecer favorável do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

§ 2º - A autorização de cursos e habilitações nas universidades será efetivada nos termos dos seus estatutos e regimentos, no exercício da autonomia definida no art. 62, § 1º, desta Lei.

§ 3º - Na autorização de instituições de ensino superior, de seus cursos e habilitações, serão observados os seguintes critérios prévios, além de outros que venham a ser estabelecidos pelo órgão normativo competente:

- I - estudo de caracterização da necessidade social de sua existência.
- II - estudo de viabilidade, mediante verificação de recursos financeiros à disposição da entidade mantenedora.
- III - projeto pedagógico e de estrutura acadêmica e administrativa;
- IV - atendimento satisfatório das necessidades locais de educação básica.

Art. 54. As instituições de ensino superior serão avaliadas quinzenalmente em processo conduzido pelo Poder Executivo competente, observados os seguintes objetivos, além daqueles que constam nos artigos 56 e 58:

- I - identificação de deficiências a serem superadas, a fim de melhorar a qualidade da educação superior no País;
- II - orientação dos investimentos e outras providências necessárias, no caso de instituições públicas, por parte do Poder Público, e, no caso de instituições privadas, por parte dos proprietários ou entidades mantenedoras.

### III - orientação da clientela usuária e da sociedade em geral.

§ 1º A avaliação será conduzida de forma aberta, cabendo aos órgãos executivos competentes publicar os resultados da última avaliação a que forem submetidas as instituições sob sua jurisdição

§ 2º Juntamente com os resultados referidos no parágrafo anterior, deverão ser explicitadas as condições materiais e financeiras da instituição e identificadas as instâncias decisórias responsáveis pelas providências saneadoras.

§ 3º A avaliação das instituições levará em conta suas funções sociais e terá, necessariamente, instâncias externas ao sistema de ensino competente, a serem definidas pelo órgão normativo competente.

§ 4º Serão adotados os procedimentos estipulados neste artigo e no art. 56 para a avaliação quinzenal das universidades e, em tudo o que lhe couber, com as adaptações decorrentes de suas finalidades, para a das instituições não-universitárias de ensino superior.

Art. 55. As instituições de ensino superior devem manter mecanismos de auto-avaliação de suas atividades, que garantam a participação de professores, alunos e demais profissionais da educação.

Art. 56. Caberá ao Poder Público Federal e, na hipótese prevista no art. 11, § 2º, desta Lei, ao Poder Público Estadual, credenciar como universidades as instituições que comprovem qualificação acadêmica e científica, nos termos desta Lei.

§ 1º O credenciamento de instituições de ensino superior como universidades será precedido de amplo processo de avaliação institucional, a ser conduzido pelo Poder Executivo competente, através de comissão de especialistas.

§ 2º As diretrizes da avaliação referida neste artigo serão estabelecidas pelo órgão normativo competente, atendidos os parâmetros básicos fixados nesta Lei e assegurado à instituição amplo direito de recurso, bem como prazos adequados para que eventuais insuficiências sejam sanadas.

§ 3º O credenciamento de instituições como universidades dar-se-á por decreto do Chefe do Poder Executivo competente, após parecer favorável do respectivo órgão normativo, à vista do relatório de avaliação da comissão prevista no § 1º deste artigo

§ 4º O termo de validade do credenciamento inicial ficará a critério do respectivo órgão normativo, dependendo das condições existentes na instituição, e a sua renovação, que poderá coincidir com a avaliação prevista no art. 54, far-se-á por decreto do Chefe do Poder Executivo competente, à vista de parecer favorável do órgão normativo.

PLC 101/93

Art. 63. Cabe ao Poder Público Federal credenciar como universidades as instituições que comprovem qualificação acadêmica e científica, nos termos desta Lei.

§ 1º - O credenciamento de instituições de ensino superior como universidades será precedido de processo de avaliação institucional.

§ 2º - O processo de avaliação para fins de criação e avaliação externa sistemática de instituições de ensino superior, de periodicidade quinzenal será conduzido pelo Ministério responsável pela área através de Comissão de Especialistas.

§ 3º - As diretrizes da avaliação referida neste artigo serão estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, atendidos os parâmetros básicos fixados nesta Lei e assegurado à instituição amplo direito de recurso, bem como prazos adequados para que eventuais insuficiências sejam sanadas.

§ 4º - O credenciamento de instituições como universidades dar-se-á por decreto do Presidente da República, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, à vista do relatório de avaliação da Comissão prevista no § 2º deste artigo.

§ 5º - O termo de validade do credenciamento inicial ficará a critério do Conselho, dependendo das condições existentes na instituição e a sua renovação far-se-á por decreto do Presidente da República, à vista de parecer favorável do Conselho.

§ 6º - Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade pública no processo de avaliação institucional referida no art. 54, caberá à própria universidade e ao Poder Executivo competente cumprir as recomendações e prazos constantes do relatório de avaliação, após o que haverá nova avaliação.

§ 7º - O relatório final do processo de avaliação incluirá o elenco de providências para a superação das deficiências institucionais identificadas, com prazos para o seu cumprimento, devendo o referido relatório, para cumprir suas finalidades, ser aprovado pelo órgão normativo competente e comunicado à universidade, que terá prazo de 90 (noventa) dias para recurso.

§ 8º Na hipótese de continuado desempenho insuficiente da universidade pública na segunda avaliação consecutiva, dois encaminhamentos podem ocorrer:

I - se a insuficiência decorrer de causas internas e próprias da instituição avaliada, após o devido cumprimento das providências pertinentes ao Poder Executivo competente, haverá a suspensão temporária das prerrogativas previstas no art. 72, § 1º, incisos III, IV, VI e VIII e § 2º, incisos I e III, e a constituição de uma comissão de revitalização até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório;

II - se a insuficiência decorrer do não cumprimento de providências por parte do Poder Executivo competente, o Relatório de Avaliação será enviado ao Poder Legislativo competente para as providências pertinentes em cumprimento ao inciso VII do art. 206 da Constituição Federal.

§ 9º - A Comissão de Revitalização, composta por representantes dos professores, alunos e funcionários da instituição de ensino superior avaliada, membros da Comissão Autônoma de Avaliação e membros do Poder Executivo competente, nomeada pelo Conselho Nacional de Educação, elaborará e acompanhará, em colaboração com os colegiados da instituição avaliada, um plano de revitalização dessa universidade definindo as providências cabíveis ao Poder Executivo mantenedor e às instâncias internas da instituição e seus prazos de execução.

§ 10 - Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade privada, compete à própria universidade e sua mantenedora cumprir as recomendações e prazos constantes no Relatório de Avaliação, após o que, haverá nova avaliação.

§ 11º - Na hipótese de continuado desempenho insuficiente de universidade, privada na segunda avaliação consecutiva, haverá suspensão temporária das prerrogativas previstas no art. 72, § 2º, inciso III, IV, VI, VIII, até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório.

§ 5º Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade pública no processo de avaliação institucional referida no art. 54, caberá à própria universidade e ao Poder Executivo competente cumprir as recomendações e prazos constantes do relatório de avaliação, após o que haverá nova avaliação.

§ 6º - O relatório final do processo de avaliação incluirá o elenco de providências para a superação das deficiências institucionais identificadas, com prazos para o seu cumprimento, devendo o referido relatório, para cumprir suas finalidades, ser aprovado pelo órgão normativo competente e comunicado à universidade, que terá prazo de 90 (noventa) dias para recurso.

§ 7º Na hipótese de continuado desempenho insuficiente de universidade pública na segunda avaliação consecutiva, dois encaminhamentos podem ocorrer:

I - se a insuficiência decorrer de causas internas e próprias da instituição avaliada, após o devido cumprimento das providências pertinentes ao Poder Executivo competente, haverá a suspensão temporária das prerrogativas previstas no art. 62, § 1º, incisos III, IV, VI e VIII e § 2º, incisos I e III, e a constituição de uma comissão de revitalização até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório.

II - se a insuficiência decorrer do não cumprimento de providências por parte do Poder Executivo competente, o relatório de avaliação será enviado ao Poder Legislativo competente para as providências pertinentes em cumprimento ao inciso VII do art. 206 da Constituição Federal.

§ 8º A comissão de revitalização, composta por representantes dos professores, alunos e funcionários da instituição de ensino superior avaliada, membros da comissão autônoma de avaliação e membros do Poder Executivo competente, nomeada pelo órgão normativo competente, elaborará e acompanhará, em colaboração com os colegiados da instituição avaliada, um plano de revitalização dessa universidade definindo as providências cabíveis ao Poder Executivo mantenedor e às instâncias internas da instituição e seus prazos de execução.

§ 9º Na hipótese de desempenho insuficiente de universidade privada, compete à própria universidade e sua mantenedora cumprir as recomendações e prazos constantes no relatório de avaliação, após o que, haverá nova avaliação.

§ 10 Na hipótese de continuado desempenho insuficiente de universidade privada na segunda avaliação consecutiva, haverá suspensão temporária das prerrogativas previstas no art. 62, § 2º, incisos III, IV, VI e VIII, até que, mediante nova avaliação, que poderá ser solicitada a qualquer tempo, comprove desempenho satisfatório.

§ 11 Na hipótese de continuado desempenho insuficiente na terceira avaliação consecutiva, prevista no § 7º, inciso I e no § 10, haverá a suspensão do credenciamento como universidade.

**Art. 64.** São requisitos mínimos para a constituição de universidade:

- I - institucionalização da pesquisa pura e aplicada;
- II - pluralidade de áreas do conhecimento na oferta de ensino de graduação e organização multi e interdisciplinar, admitida a ênfase em determinadas áreas do saber;
- III - produção científica comprovada;
- IV - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- V - um terço do corpo docente em dedicação exclusiva, admitindo-se inicialmente, este quantitativo em tempo integral com a implantação progressiva de dedicação exclusiva, definida pela instituição através de um plano articulado com o disposto no inciso IX deste artigo;

VI - infra-estrutura para ensino e pesquisa, com laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações;

VII - oferta de cursos de mestrado ou doutorado, com base nas atividades de pesquisa e produção científica e tecnológica;

VIII - atividade de extensão, nos termos do art. 58, § 3º desta Lei.

IX - plano de capacitação para ampliar o número de docentes com titulação de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino dos Estados poderão solicitar ao Conselho Nacional de Educação a elevação dos níveis mínimos de exigência, contidos neste artigo, para efeito de credenciamento de universidade em sua área de jurisdição.

Art. 65. Constitui requisito mínimo para o funcionamento das instituições de ensino superior não-universitárias o disposto no art. 64, VI e VIII, desta Lei, cabendo ao Conselho Nacional de Educação estabelecer o atendimento parcial ou total dos demais requisitos.

Art. 66. A autorização para funcionamento de instituições não-universitárias de ensino superior, ou de seus cursos isoladamente, pode ser suspensa ou cancelada, por recomendação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com base em avaliações quinquenais das condições de funcionamento e da qualidade do ensino ministrado.

PLC 101/93

**Art 57** São requisitos mínimos para o credenciamento como universidade:

I - institucionalização da pesquisa pura e aplicada;

II - pluralidade de áreas do conhecimento na oferta de ensino de graduação e organização multi e interdisciplinar, admitida a ênfase em determinadas áreas do saber;

III - produção científica comprovada;

IV - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

V - um terço do corpo docente em dedicação exclusiva, admitindo-se inicialmente, este quantitativo em tempo integral com a implantação progressiva de dedicação exclusiva, definida pela instituição através de um plano articulado com o disposto no inciso IX deste artigo;

VI - infra-estrutura para ensino e pesquisa, com laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações;

VII - oferta de cursos de mestrado ou doutorado, com base nas atividades de pesquisa e produção científica e tecnológica;

VIII - atividades de extensão, nos termos do art. 49, § 3º, desta Lei;

IX - plano de capacitação para ampliar o número de docentes com titulação de mestrado e doutorado

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber

Art. 58. Constitui requisito mínimo para o funcionamento das instituições de ensino superior não-universitárias o disposto no art. 57, VI e IX, desta Lei, cabendo aos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecer o atendimento parcial ou total dos demais requisitos

§ 1º. A autorização para funcionamento de instituições não-universitárias de ensino superior, ou de seus cursos isoladamente, pode ser suspensa ou cancelada, por recomendação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, com base nas avaliações quinquenais das condições de funcionamento e da qualidade do ensino ministrado, previstas no art. 54.

PLC 101/93

§ 1º - A avaliação prevista neste artigo adotará procedimentos semelhantes aos estabelecidos no art. 63 desta Lei, em tudo o que lhe for aplicável, coma as adaptações decorrentes das suas finalidades.

§ 2º - A primeira avaliação da instituição, ou do curso autorizado, será concluída antes da diplomação da primeira turma de alunos.

Art. 67. Na avaliação externa, além dos que constam nos arts. 63 e 66 desta Lei, serão observados os seguintes objetivos:

I - identificação de deficiências e serem superadas, a fim de melhorar a qualidade da educação superior no País;

II - orientação dos investimentos e outras providências necessárias, no caso de instituições públicas, por parte do Poder Público, e, no caso de instituições privadas, por parte dos proprietários ou entidades mantenedoras;

III - orientação da clientela usuária e da sociedade em geral.

§ 1º - A avaliação será conduzida de forma aberta, cabendo aos órgãos executivos competentes publicar os resultados da última avaliação a que forem submetidas as instituições sob sua jurisdição.

§ 2º - Juntamente com os resultados referidos no parágrafo anterior, deverão ser explicitadas as condições materiais e financeiras da instituição e identificadas as instâncias decisórias responsáveis pelas providências saneadoras.

§ 3º - A avaliação das instituições levará em conta suas funções sociais e terá, necessariamente, instâncias externas ao sistema de ensino competente, a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 68. As instituições de ensino superior devem manter mecanismos de auto-avaliação de suas atividades, que garantam a participação de professores, alunos e demais trabalhadores da educação.

Art. 69. Em razão de infringência da legislação de ensino ou de preceitos estatutários, o órgão normativo competente pode determinar a instauração de inquérito administrativo em instituições de ensino superior.

§ 1º - Concluído o inquérito, o órgão que o determinou estabelecerá a adoção de medidas saneadoras ou punitivas, podendo chegar à intervenção.

§ 2º - Declarada a intervenção, o Poder Executivo competente nomeará dirigente pro tempore

§ 2º A primeira avaliação da instituição, ou do curso autorizado, será concluída antes da diplomação da primeira turma.

Art 59 Em razão de infringência da legislação de ensino ou de preceitos estatutários, o órgão normativo competente pode determinar a instauração de inquérito administrativo em instituições de ensino superior.

§ 1º Concluído o inquérito, o órgão que o determinou estabelecerá a adoção de medidas saneadoras ou punitivas, podendo chegar à intervenção.

§ 2º Declarada a intervenção, o Poder Executivo competente nomeará dirigente pro tempore.

S 3a - Constatada a conveniência da cessação definitiva do funcionamento da instituição, a medida se tornará efetiva por lei ou decreto, de acordo com a hierarquia do ato de sua autorização.

Art. 70. As instituições de ensino superior adotarão, obrigatoriamente, além dos princípios de organização e administração previstos no Capítulo V desta Lei, as seguintes diretrizes:

I - os órgãos colegiados serão constituídos de forma a assegurar:

- a) a participação de representantes dos professores, servidores e alunos, bem como da comunidade externa, no órgão deliberativo estatutário e regimental, de nível máximo da instituição;
- b) a participação de professores e alunos nos colegiados com competência acadêmica;
- c) a participação da comunidade acadêmica, pelas formas definidas nos seus estatutos e regimentos, nas demais instâncias de deliberação coletiva da instituição;

II - a duração do mandato dos dirigentes de instituições de ensino superior será definida em seus estatutos, não podendo exceder, no caso das instituições públicas, a três anos, se permitida a recondução, ou a quatro anos, quando vedada a recondução;

III - o dirigente máximo das instituições de ensino superior e, se for o caso, seu vice serão escolhidos na forma definida em seus estatutos, assegurada, no caso das instituições públicas, a participação de professores, servidores e alunos no processo de escolha, cabendo a nomeação, no caso dos dirigentes destas últimas, ao chefe do Poder Executivo competente;

IV - no caso das instituições públicas de ensino superior, a indicação de representantes para órgãos colegiados, previstos no inciso I deste artigo, obedecerá a processo eletivo direto;

V - a proposta orçamentária, planos de aplicação de recursos e prestações de contas das instituições de ensino superior públicas serão aprovados por órgão de deliberação coletiva, nos diversos níveis hierárquicos da instituição;

VI - a alteração de estatutos e regimentos das instituições de ensino superior públicas observará processo que assegure a participação de professores, servidores e alunos.

§ 3º Constatada a conveniência da cessação definitiva do funcionamento da instituição, a medida se tornará efetiva por lei ou decreto, de acordo com a hierarquia do ato de sua autorização

Art. 60. As instituições de ensino superior adotarão, obrigatoriamente, além dos princípios de organização e administração previstos no Capítulo IV desta Lei, as seguintes diretrizes:

I - existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participam os segmentos da comunidade institucional, local e regional;

II - maioria de docentes em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e de modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes;

III - a duração do mandato dos dirigentes de instituições de ensino superior será definida em seus estatutos, não podendo exceder a quatro anos, vedada, nas instituições públicas, a recondução;

IV - o dirigente máximo das instituições de ensino superior e, se for o caso, seu vice, serão escolhidos entre seus docentes na forma definida em seus estatutos, assegurada, no caso das instituições públicas, a participação de professores, servidores e alunos no processo de escolha, cabendo a nomeação, no caso dos dirigentes destas últimas, ao chefe do Poder Executivo competente.

V - no caso das instituições públicas de ensino superior, a indicação de representantes para órgãos colegiados, previstos no inciso I deste artigo, obedecerá a processo eletivo direto;

VI - a proposta orçamentária, os planos de aplicação de recursos e as prestações de contas das instituições de ensino superior públicas serão aprovados por órgão de deliberação coletiva, nos diversos níveis hierárquicos da instituição;

VII - a alteração de estatutos e regimentos das instituições de ensino superior públicas observará processo que assegure a participação de professores, servidores e alunos

VIII - será livre a associação de estudantes em diretórios e centros acadêmicos, que atuarão como entidades representativas dos discentes.

*Obs: o Lapis, como estava no projeto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal (1980 emoldo)*

Parágrafo único. Os estatutos e regimentos das instituições de ensino superior definido as regras para sua organização e administração, respeitadas as disposições desta Lei e o que estabelecer o respectivo sistema de ensino.

Art. 71. As instituições públicas de ensino superior constituir-se-ão nas formas de direito mais adequadas, às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 72 desta Lei.

Art. 72. As instituições de ensino superior usufruirão de diferentes graus e elementos de autonomia, segundo se encontrem ou não constituídas como universidades.

§ 1º - A autonomia didático-científica expressa-se, entre outros, pelos seguintes princípios:

I - estabelecer seus objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos, culturais e desportivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão, sem quaisquer restrições doutrinárias, ideológicas ou políticas;

II - garantir aos pesquisadores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos e definir os problemas que considerem relevantes, sujeitos apenas à avaliação dos seus pares da comunidade científica interna e externa;

III - criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão;

IV - definir os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação;

V - estabelecer a duração do calendário escolar e do regime de trabalho didático de seus diferentes cursos, observadas as exigências mínimas estabelecidas nesta Lei;

VI - estabelecer critérios e normas de seleção, admissão e promoção de seus alunos e da matrícula dos transferidos;

VII - outorgar graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos;

VIII - fixar e alterar os limites quantitativos da oferta de vagas nos seus cursos;

IX - zelar pela observância de princípios éticos nas pesquisas.

§ 2º - A autonomia administrativa consiste em:

I - organizar-se internamente na forma mais conveniente às suas peculiaridades, estabelecendo suas instâncias decisórias, unidades e sub-unidades, quando for o caso, sem quaisquer restrições que não as decorrentes desta Lei;

PLC 101/93

Parágrafo único. Os estatutos e regimentos das instituições de ensino superior definirão as regras para sua organização e administração, respeitadas as disposições desta Lei e o que estabelecer o respectivo sistema de ensino.

Art. 61. As instituições públicas de ensino superior constituir-se-ão nas formas de direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 62 desta Lei.

Art. 62. As instituições de ensino superior usufruirão de diferentes graus e elementos de autonomia, segundo se encontrem ou não constituídas como universidades.

§ 1º A autonomia didático-científica expressa-se, entre outros, pelos seguintes princípios:

I - estabelecer seus objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos, culturais e desportivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão, sem quaisquer restrições doutrinárias, ideológicas ou políticas;

II - garantir aos pesquisadores e grupos de pesquisa a liberdade de elaborar projetos e definir os problemas que considerem relevantes, sujeitos à avaliação dos seus pares da comunidade científica interna e externa;

III - autorizar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão;

IV - definir os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes gerais do conselho nacional de educação;

V - estabelecer a duração do calendário escolar e do regime de trabalho didático de seus diferentes cursos, observadas as exigências mínimas estabelecidas nesta Lei;

VI - estabelecer critérios e normas de seleção, admissão e promoção de seus alunos e da matrícula dos transferidos;

VII - outorgar graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos;

VIII - fixar e alterar os limites quantitativos da oferta de vagas nos seus cursos;

IX - zelar pela observância de princípios éticos nas pesquisas.

§ 2º A autonomia administrativa consiste em:

I - organizar-se internamente na forma mais conveniente às suas peculiaridades, estabelecendo suas instâncias decisórias, unidades e sub-unidades, quando for o caso, sem quaisquer restrições que não as decorrentes desta Lei;

PLC 101/93

- Obs. as modificações à lei são feitas de acordo com o parecer do Conselho de Estado, cultura e respeito da Câmara (livre acordo)*
- II - estabelecer a política geral de administração da instituição;
- III - elaborar e reformar seus estatutos e regimentos, de acordo com os procedimentos estabelecidos nesta Lei;
- IV - escolher seus dirigentes, respeitadas as disposições desta Lei e as normas dos respectivos sistemas de ensino, quando houver;
- V - estabelecer seu quadro de pessoal, em articulação com o Ministério ou Secretaria a que esteja vinculada, e administrá-lo dentro dos limites orçamentários aprovados;
- VI - autorizar o afastamento do País do seu pessoal, para participar de atividades científicas e culturais;
- VII - admitir professores, pesquisadores ou especialistas estrangeiros, na forma prevista nos seus estatutos ou regimentos;
- VIII - celebrar acordos, contratos, convênios e convenções;
- IX - manter regulamento próprio para licitações, compras, alienações e contratações de obras, locações e serviços, respeitadas os princípios gerais da legislação específica, no caso das instituições públicas.
- § 3º - A autonomia de gestão financeira e patrimonial, no caso de instituições públicas, compreende as competências para:
- I - propor e executar seu orçamento, com fluxo regular de recursos do Poder Público, que lhe permita planejar e implementar suas atividades, independentemente de outras fontes de receita com fins específicos;
- II - receber os recursos que o Poder Público tem o dever de prover-lhe em montante suficiente, assegurada a dotação necessária ao pagamento do pessoal e dotações globais para outros custeios e despesas de capital que permitam livre aplicação e gerenciamento entre diferentes rubricas de elementos ou categorias de despesas, sem prejuízo de fiscalização posterior dos órgãos externos competentes;
- III - gerir livremente o seu patrimônio;
- IV - administrar as rendas patrimoniais e as decorrentes de suas atividades e serviços, delas dispondo na forma dos seus estatutos;
- V - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas;
- VI - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas;

*Obr. as atividades à serem dadas respeito a como estava no projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Cultural e Depende de Câmara (Como amada)*

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder Público competente, para investimento de capital em obras, imóveis, instalações e equipamentos;

VII - definir, em regulamento próprio, suas normas e procedimentos de proposição, discussão, execução e controle orçamentário.

§ 4º - A autonomia de gestão financeira e patrimonial, no caso das instituições privadas, compreende as competências para elaborar e executar o orçamento devidamente aprovado pela Instituição mantenedora.

§ 5º - As instituições de ensino superior não-universitárias aplicam-se os princípios de autonomia constantes deste artigo, incisos I, II, V, VII e IX do § 1º, incisos II, IV, V, VIII e IX do § 2º e incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do § 3º, além de outros que podem ser definidos pelo órgão normativo competente.

Art. 73. Os diplomas concedidos pelas instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Poder Público, referentes aos cursos de graduação e programas de pós-graduação, terão validade nacional como prova de formação recebida pelo seu titular.

Parágrafo único. Os diplomas expedidos pelas universidades pelas próprias registradas, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias, serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 74. As instituições de ensino superior constituídas como universidades integram-se, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

Art. 75. Os planos de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior, levarão em conta a necessidade de articulação desse nível de ensino com os anteriores, principalmente quanto aos critérios de seleção de alunos, aos objetivos e estrutura curricular e à formação e aperfeiçoamento de profissionais do magistério para aqueles níveis de ensino.

Art. 76. As instituições de ensino superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos pela instituição no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação definirá as áreas impróprias ao ensino superior noturno.

*§ 4º. As instituições de Ensino Superior privadas, de fato, não dependem de suas autoridades mantenedoras, e ao Poder Público, nos elementos de autonomia relacionados neste artigo, que lhes sejam aplicáveis, na forma prevista em seu estatuto, atos e regulamentos.*

PLC 101/93

Parecer nº 250/94

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder Público competente, para investimento de capital em obras, imóveis, instalações e equipamentos;

VII - definir, em regulamento próprio, suas normas e procedimentos de proposição, discussão, execução e controle orçamentário.

§ 4º A autonomia de gestão financeira e patrimonial, no caso das instituições privadas, compreende as competências para elaborar e executar o orçamento devidamente aprovado pela instituição mantenedora.

§ 5º As instituições de ensino superior não-universitárias aplicam-se os princípios de autonomia constantes deste artigo, incisos I, II, V, VII e IX do § 1º, incisos II, IV, V, VIII e IX do § 2º e incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do § 3º, além de outros que podem ser definidos pelo órgão normativo competente.

Art. 63. Os diplomas referentes aos cursos de graduação e programas de pós-graduação, concedidos pelas instituições de ensino superior autorizadas e avaliadas com aprovação pelo Poder Público, terão validade nacional como prova da formação recebida pelo seu titular.

Parágrafo único. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias, serão registrados em universidades indicadas pelo conselho nacional de educação.

**Art. 77.** Aos docentes das instituições públicas de ensino superior serão garantidos estatutos e planos de carreira próprios, que assegurem:

I - identidade de estrutura de cargos e funções e isonomia de pisos salariais;

II - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

III - regime de progressão funcional, baseado na avaliação do desempenho acadêmico e titulação;

IV - direito ao exercício de atribuições administrativas e de cargos eletivos na estrutura universitária, independentemente da posição funcional, ressalvadas as funções de conteúdo essencialmente acadêmico e científico que exijam competência específica;

V - apoio a programas de capacitação de pessoal docente, através de uma política de pós-graduação, que garanta o progresso na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento;

VI - instituição do semestre sabático para a carreira docente, cuja concessão será condicionada à avaliação do mérito e aprovação de plano de atividades pelo respectivo colegiado acadêmico, sem prejuízo da licença especial, instituída em lei;

VII - regime de trabalho preferencial em dedicação exclusiva, sendo assegurada a opção pelo regime de vinte ou quarenta horas, a juízo da instituição;

VIII - férias anuais de quarenta e cinco dias;

IX - afastamento de docentes para exercício de atividades em órgãos públicos fora da instituição ou realização de pós-graduação, condicionado à aprovação prévia do respectivo colegiado acadêmico, sem ônus para a instituição, por prazo determinado e assegurada a substituição.

§ 1º - As instituições de ensino superior poderão estabelecer a exigência de concurso público de provas e títulos para a investidura no nível mais alto da carreira.

§ 2º - Na hipótese prevista no inciso IX, serão mantidos todos os direitos do docente durante o período de afastamento, sendo ele dispensado do cumprimento de tarefas docentes, ainda que realize a pós-graduação na própria instituição.

§ 3º - Nas instituições privadas de ensino superior, as disposições relativas ao pessoal docente constarão dos seus estatutos, regimentos e planos de carreira.

**Art. 64.** Aos docentes das instituições públicas de ensino superior serão garantidos estatutos e planos de carreira próprios, que assegurem:

I - identidade de estrutura de cargos e funções e isonomia de pisos salariais;

II - ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

III - regime de progressão funcional, baseado na avaliação do desempenho acadêmico e titulação;

IV - direito ao exercício de atribuições administrativas e de cargos eletivos na estrutura universitária, independentemente da posição funcional, ressalvadas as funções de conteúdo essencialmente acadêmico e científico que exijam competência específica;

V - apoio a programas de capacitação de pessoal docente, através de uma política de pós-graduação, que garanta o progresso na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento;

VI - instituição do semestre sabático para a carreira docente, cuja concessão será condicionada à avaliação do mérito e aprovação de plano de atividades pelo respectivo colegiado acadêmico, sem prejuízo da licença especial, instituída em lei;

VII - regime de trabalho preferencial em dedicação exclusiva, sendo assegurada a opção pelo regime de vinte ou quarenta horas, a juízo da instituição;

VIII - férias anuais de quarenta e cinco dias;

IX - afastamento de docentes para exercício de atividades em órgãos públicos fora da instituição ou realização de pós-graduação, condicionado à aprovação prévia do respectivo colegiado acadêmico, por prazo determinado e assegurada a substituição.

§ 1º - As instituições de ensino superior deverão estabelecer a exigência de concurso público de provas e títulos para a investidura no nível mais alto da carreira.

§ 2º - Na hipótese do afastamento para a realização da pós-graduação, previsto no inciso IX, serão mantidos todos os direitos do docente durante o período de ausência, sendo ele dispensado do cumprimento de tarefas docentes, ainda que realize a pós-graduação na própria instituição.

§ 3º - O afastamento de docentes para exercício de atividades em órgãos públicos fora da instituição, previsto no inciso IX, dar-se-á sem ônus para a mesma

§ 4º - Nas instituições privadas de ensino superior, as disposições relativas ao pessoal docente constarão dos seus estatutos, regimentos e planos de carreira.

Capítulo XIII

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 65. A educação especial tem por objetivo o desenvolvimento global de pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e dos superdotados, com vistas à sua formação como cidadãos conscientes, livres e participativos.

§ 1º Os educandos com necessidades especiais serão matriculados preferentemente no ensino regular, contando, quando necessário, com serviços de apoio especializado.

§ 2º Quando, em virtude das condições especiais dos educandos, não for possível a sua integração ao ensino regular, o atendimento será feito em classes, escolas e serviços especializados.

§ 3º A oferta dos serviços de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início durante a educação infantil, a partir de 0 (zero) ano de idade.

§ 4º O exercício do magistério em educação especial exige formação específica em cursos de nível médio e superior.

Art. 66. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com o segmento de educação profissional, as áreas do trabalho e de assistência social, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

PLC 101/93

Capítulo XIV

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 78. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 4º - O educando em condições de integrar-se no ensino regular terá assegurada matrícula no ensino público básico.

Art. 79. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com o Sistema de Formação Técnico-Profissional, e as áreas do trabalho e de assistência social, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 80. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Capítulo XV

DA EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADES INDÍGENAS

Art. 81. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas.

Parágrafo único. Os programas previstos neste artigo serão formulados com audiência das comunidades envolvidas, através das respectivas organizações e de entidade representativa das comunidades indígenas.

Art. 82. Os programas referidos no artigo anterior deverão ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação, com recursos específicos das agências de cultura e de assistência ao índio, além das dotações ordinárias da educação, e terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais, a língua materna de cada comunidade indígena e desenvolver metodologias específicas do processo de ensino-aprendizagem da educação escolar nas comunidades indígenas, especialmente na aprendizagem de primeiras e segundas línguas;

II - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas, garantido, preferencialmente, ao índio, o acesso aos mesmos;

III - desenvolver currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem, bem como material didático e calendário escolar diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 67. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Capítulo XIV

DA EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADES INDÍGENAS

Art. 68. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas.

Parágrafo único. Os programas previstos neste artigo serão formulados com audiência das comunidades indígenas, de suas organizações e de entidades representativas.

Art. 69. Os programas referidos no artigo anterior deverão ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação, com recursos específicos das agências de cultura e de assistência ao índio, além das dotações ordinárias da educação, e terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais, a língua materna de cada comunidade indígena e desenvolver metodologias específicas do processo de ensino-aprendizagem da educação escolar nas comunidades indígenas, especialmente na aprendizagem de primeiras e segundas línguas;

II - manter programas de formação de recursos humanos especializados, possibilitando a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, preferencialmente por meio da formação de professores índios;

III - desenvolver currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem, bem como material didático e calendário escolar diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas;

IV - publicar sistematicamente material didático em línguas maternas indígenas e material bilingüe, destinados à educação em cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares.

V - preparar o educando da comunidade indígena para o exercício da cidadania, tal como expresso no art. 2º desta Lei.

VI - incluir os conteúdos científicos e culturais correspondentes ao grupo respectivo, buscando a valorização e fortalecimento do conhecimento tradicional vigente nas comunidades indígenas.

Art. 83. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios articular-se-ão para assegurar que as escolas situadas em áreas indígenas ou em suas proximidades, vinculadas a qualquer dos sistemas, observem as características especiais da educação nas comunidades indígenas estabelecidas nos artigos anteriores, inclusive quanto à formação especializada dos seus professores.

Parágrafo único. É obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

#### Capítulo XVI

##### DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 84. Considera-se educação à distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo, independente e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença.

Art. 85. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implantação, caberão ao órgão normativo do Sistema de Ensino do Estado, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º - Na educação infantil e no ensino fundamental, a educação à distância desempenhará apenas função complementar.

§ 2º - A educação à distância deve ser utilizada, preferencialmente, em programas destinados a jovens e adultos empregados no trabalho produtivo ou a pessoas com características de educação continuada, para aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural.

§ 3º - Para programas de educação profissional em nível médio, com titulação de validade nacional, a regulamentação e autorização caberão ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

PLC 101/83

IV - publicar sistematicamente material didático em línguas maternas indígenas e material bilingüe, destinados à educação em cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares.

V - preparar o educando da comunidade indígena para o exercício da cidadania, tal como expresso no art. 2º desta Lei.

VI - incluir os conteúdos científicos e culturais correspondentes ao grupo respectivo, buscando a valorização e fortalecimento do conhecimento tradicional vigente nas comunidades indígenas.

Art. 70. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios articular-se-ão para assegurar que as escolas situadas em áreas indígenas ou em suas proximidades, vinculadas a qualquer dos sistemas, observem as características especiais da educação nas comunidades indígenas estabelecidas nos artigos anteriores, inclusive quanto à formação permanente dos professores indígenas, por meio de atualização e acompanhamento regular do processo de educação escolar.

Parágrafo único. É obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

#### Capítulo XV

##### DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Art. 71. Considera-se educação à distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo e independente, e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença do educando.

Art. 72. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino dos Estados, observadas as diretrizes do conselho nacional de educação.

§ 1º A educação à distância deve ser utilizada, preferencialmente, em programas destinados a jovens e adultos empregados no trabalho produtivo ou a pessoas na terceira idade, com características de educação continuada, para aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural.

§ 2º Para programas de educação profissional em nível médio, com nulção de validade nacional, a regulamentação e autorização caberão ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

§ 3º Quando se tratar de programa destinado ao ensino superior, que conceda diploma de validade nacional, a iniciativa e a competência para promovê-lo ficarão restritas às instituições de ensino superior credenciadas como universidades, mediante autorização específica do Conselho Nacional de Educação, e desde que as mesmas possuam setor organizado de educação à distância, que funcione em articulação com as estruturas acadêmicas responsáveis pelos conteúdos curriculares respectivos, no ensino regular, ou a instituição pública de igual nível, criada por lei, especificamente com essa finalidade.

§ 4º Não haverá discriminação ou restrições aos diplomas e certificados expedidos pelos programas de educação à distância, ministrados em observância ao disposto nesta Lei.

§ 5º Os conteúdos curriculares dos programas de educação à distância serão os mesmos ministrados no ensino regular de cada nível e modalidade.

§ 6º O planejamento e produção de material didático, bem como o acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos, deverão contar com a participação de professores habilitados para o magistério no nível e modalidade de ensino a que se dirige o programa.

§ 7º No caso de cursos com abrangência nacional ou regional, a autorização deve ser de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação

Art 73 A educação à distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I - redução ou isenção de tarifas postais e telegráficas;

II - custos de transmissão reduzidos, em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

III - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

IV - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

PLC 101/83

§ 4º - Quando se tratar de programa destinado ao ensino superior, que conceda diploma de validade nacional, a iniciativa e a competência para promovê-lo ficarão restritas a instituições de ensino superior credenciadas como universidades, mediante autorização específica do Conselho Nacional de Educação, e desde que as mesmas possuam setor organizado de educação à distância, que funcione em articulação com as estruturas acadêmicas responsáveis pelos conteúdos curriculares respectivos, no ensino regular, ou a instituição pública de igual nível, criada por lei, especificamente com essa finalidade.

§ 5º - Não haverá discriminação ou restrições aos diplomas e certificados expedidos pelos programas de educação à distância, ministrados em observância ao disposto nesta Lei.

§ 6º - Os conteúdos curriculares dos programas de educação à distância serão os mesmos ministrados no ensino regular de cada nível e modalidade.

§ 7º - O planejamento e produção de material didático, bem como o acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos, deverão contar com a participação de professores habilitados para o magistério no nível e modalidade de ensino a que se dirige o programa.

§ 8º - No caso de cursos com abrangência nacional ou regional, a autorização deve ser de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

Art. 86. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I - redução de tarifas postais e telegráficas;

II - custos de transmissão reduzidos, em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

III - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

IV - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Capítulo XVI  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Seção I

Da Formação

Art. 74. A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e as características de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Art. 75. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional no nível médio deverá ser feita em curso de complementação de estudos, de nível superior, em conformidade com as diretrizes gerais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino, em suas áreas de jurisdição, promoverão a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando em seus planos e orçamentos, recursos e condições materiais e institucionais e vinculando essa atualização aos planos de carreira docente.

§ 3º A política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluirá formas regulares de especialização e atualização e recurso aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer caso, atividades em sala de aula e avaliações periódicas.

Art. 76. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional a que se refere o art. 74 desta Lei.

Art. 77. Na preparação para o magistério da educação básica, será exigido estágio, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde irá atuar o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Capítulo XVII  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Seção I

Da Formação

Art. 87. A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos.

Art. 88. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A preparação pedagógica do professor para as disciplinas de habilitação profissional no nível médio deverá ser feita em curso de complementação de estudos, de nível superior, em conformidade com as diretrizes gerais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino, em suas áreas de jurisdição, promoverão a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando em seus planos e orçamentos, recursos e condições materiais e institucionais e vinculando essa atualização aos planos de carreira docente.

§ 3º A política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluirá formas regulares de especialização e atualização e recurso aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer caso, atividades em sala de aula e avaliações periódicas.

Art. 89. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional a que se refere o art. 87 desta Lei.

Art. 90. Na preparação para o magistério da educação básica, será exigido estágio, com duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde irá atuar o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Art. 91. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.

Parágrafo único. A equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimento da instituição de ensino e do disposto em normas do Conselho Nacional de Educação.

Art. 92. Os Sistemas de ensino e as Universidades poderão promover experiências alternativas, por prazo determinado, com diferentes modelos de estruturas e organização, curricular e administrativa, para formação de profissionais de educação, mediante aprovação e acompanhamento do respectivo projeto pelo órgão normativo do sistema de ensino.

Seção II

Da Carreira

Art. 93. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios promoverão a valorização dos profissionais de educação, garantindo-lhes condições dignas e remuneração adequada às suas responsabilidades profissionais e níveis de formação, e aos do magistério público, na forma dos arts. 39 e 206, V da Constituição Federal, plano de carreira que assegure:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - piso salarial profissional;
- III - regime jurídico único;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - progressão salarial por tempo de serviço;
- VI - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- VII - qualificação dos professores leigos, em cursos regulares;
- VIII - adicional para aula noturna ou redução de carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial;
- IX - adicional de remuneração para os que trabalhem em regiões de difícil acesso;

Art. 78. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.

Parágrafo único. A equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimento da instituição de ensino e do disposto em normas do conselho nacional de educação.

Art. 79. Os sistemas de ensino e as Universidades poderão promover experiências alternativas, por prazo determinado, com diferentes modelos de estruturas e organização, curricular e administrativa, para formação de profissionais de educação, mediante aprovação e acompanhamento do respectivo projeto pelo órgão normativo do sistema de ensino.

Seção II

Da Carreira

Art. 80. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios promoverão a valorização dos profissionais de educação, garantindo-lhes condições dignas e remuneração adequada às suas responsabilidades profissionais e níveis de formação, e aos do magistério público, na forma dos arts. 39 e 206, V, da Constituição Federal, plano de carreira que assegure:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - piso salarial profissional;
- III - regime jurídico único;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - progressão salarial por tempo de serviço;
- VI - aperfeiçoamento profissional continuado;
- VII - qualificação dos professores leigos, em cursos regulares;
- VIII - adicional para aula noturna ou redução de carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial;
- IX - adicional de remuneração para os que trabalham em regiões de difícil acesso;

X - férias anuais de quarenta e cinco dias;

XI - regime de trabalho de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, adotando preferencialmente o de 40 (quarenta) horas e incentivos para a dedicação exclusiva;

XII - tempo destinado para atividades extra-classe definido pelo respectivo sistema de ensino.

§ 1º - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º - Nas instituições de ensino privado, a carreira profissional da educação obedecerá às disposições da legislação vigente.

§ 3º - Nos estabelecimentos de ensino privado, será assegurado piso salarial profissional, definido por dissídio, convenção ou contrato coletivo de trabalho.

#### Capítulo XVIII

##### DOS ESTÁGIOS

Art. 94. As empresas e entidades privadas, dos setores primário, secundário e terciário, os órgãos e agências públicas, as organizações civis e comunitárias e as instituições de ensino em geral podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior, e nas diversas modalidades de formação técnico-profissional.

§ 1º - O estágio ocorrerá em instituições que tenham condições de proporcionar a experiência prática orientada, na linha de estudos e formação do estudante, e será planejado e acompanhado com a participação da instituição de ensino, de modo a constituir-se em um processo auxiliar de aprendizado e integração.

§ 2º - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios nos diversos níveis, em sua jurisdição.

Art. 95. O estágio realizado nas condições deste capítulo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Parágrafo único. A jornada diária e semanal de atividade no estágio deverá ser compatível com o horário escolar do estagiário e com o necessário repouso semanal, podendo, nos períodos de férias escolares, ser alterada, em comum acordo das partes.

PLC 101/83

X - férias anuais de quarenta e cinco dias;

XI - regime de trabalho de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, adotando preferencialmente o de 40 (quarenta) horas e incentivos para a dedicação exclusiva;

XII - tempo destinado para atividades extra-classe, definido pelo respectivo sistema de ensino.

§ 1º - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º - Nas instituições de ensino privado, a carreira do profissional da educação obedecerá às disposições da legislação vigente.

§ 3º - Nos estabelecimentos de ensino privado, será assegurado piso salarial profissional, definido por dissídio, convenção ou contrato coletivo de trabalho.

#### Capítulo XVII

##### DOS ESTÁGIOS

Art. 81. As empresas e entidades privadas, dos setores primário, secundário e terciário, os órgãos e agências públicas, as organizações civis e comunitárias e as instituições de ensino em geral podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior, e nas diversas modalidades de educação profissional.

§ 1º - O estágio ocorrerá em instituições que tenham condições de proporcionar a experiência prática orientada, na linha de estudos e formação do estudante, e será planejado e acompanhado com a participação da instituição de ensino, de modo a constituir-se em um processo auxiliar de aprendizado e integração.

§ 2º - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios nos diversos níveis, em sua jurisdição.

Art. 82. O estágio realizado nas condições deste capítulo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica e devendo, de qualquer forma, estar seguro contra acidentes.

Parágrafo único. A jornada diária e semanal de atividade no estágio deverá ser compatível com o horário escolar do estagiário e com o necessário repouso semanal, podendo, nos períodos de férias escolares, ser alterada, em comum acordo das partes.

## Capítulo XIX

## DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 96. A educação pública será financiada com recursos provenientes das seguintes fontes:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita decorrente de programas governamentais específicos;
- IV - receita da contribuição social do salário-educação;
- V - receita de loterias e de quaisquer concursos de prognósticos;
- VI - receita de incentivos fiscais;
- VII - receita decorrente de royalties pagos a Estados e Municípios;
- VIII - doações e legados;
- IX - operações de crédito internas e externas;
- X - outras receitas previstas em lei.

Art. 97. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ainda, nos termos do art. 213 da Constituição Federal, ser concedidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas no art. 20 desta Lei.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados à concessão de bolsas de estudo, no ensino fundamental e médio, a alunos comprovadamente carentes, de acordo com as normas específicas adotadas pelo órgão normativo de cada sistema de ensino, desde que haja falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando.

§ 2º - Na hipótese do parágrafo anterior, fica o Poder Público Estadual responsabilizado pela articulação com as demais esferas de governo envolvidas, para fins de investimento prioritário na expansão da rede pública na localidade.

§ 3º - As atividades de pesquisa e extensão das instituições de ensino superior poderão também receber apoio financeiro do Poder Público.

§ 4º - Os sistemas de ensino definirão as normas para concessão dos recursos de que trata este artigo a instituições de finalidade não lucrativa que incluirão avaliação periódica de

PLC 101/93

## Capítulo XVIII

## DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 83. A educação pública será financiada com recursos provenientes das seguintes fontes:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita decorrente de programas governamentais específicos;
- IV - receita da contribuição social do salário-educação;
- V - receita de loterias e de quaisquer concursos de prognósticos;
- VI - receita de incentivos fiscais;
- VII - receita decorrente de royalties pagos a Estados e Municípios;
- VIII - doações e legados;
- IX - operações de crédito internas e externas;
- X - outras receitas previstas em lei.

Art. 84. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ainda, nos termos do art. 213 da Constituição Federal, ser concedidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas no art. 18 desta Lei.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados à concessão de bolsas de estudo, no ensino fundamental e médio, a alunos comprovadamente carentes, de acordo com as normas específicas adotadas pelo órgão normativo de cada sistema de ensino, desde que haja falta de vagas em cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando.

§ 2º Na hipótese do parágrafo anterior, fica o Poder Público Estadual responsabilizado pela articulação com as demais esferas de governo envolvidas, para fim de investimento prioritário na expansão da rede pública na localidade.

§ 3º As atividades de pesquisa e extensão das instituições de ensino superior poderão também receber apoio financeiro do Poder Público.

§ 4º Os sistemas de ensino definirão as normas, que incluirão avaliação periódica de qualidade, para concessão dos recursos de que trata este artigo às instituições de finalidade não lucrativa

**Art. 85.** Das receitas resultantes de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, a União aplicará nunca menos de deztoito e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de vinte e cinco por cento, ou do que constar nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas, na manutenção e desenvolvimento do ensino, considerado o § 2º do art. 212 da Constituição Federal.

§ 1º A parcela de arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuidos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei orçamentária anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base em eventual excesso de arrecadação.

§ 3º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada bimestre do exercício financeiro, procedendo-se à sua compensação, no período imediatamente seguinte.

§ 4º O repasse dos valores referidos neste artigo ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do 1º ao 10º dia de cada mês até o 20º dia;
- II - recursos arrecadados do 11º ao 20º dia de cada mês até o 30º dia;
- III - recursos arrecadados do 21º dia ao final de cada mês até o 10º dia do mês subsequente.

§ 5º Ficam sujeitos à correção monetária, com base na Taxa Referencial Diária ou eventual substituto, os recursos não liberados nos prazos previstos no parágrafo anterior.

**Art. 86.** Para efeito do disposto no artigo anterior, consideram-se como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas no âmbito dos sistemas de ensino, diretamente para a consecução dos objetivos básicos das instituições públicas de ensino e as diretamente relacionadas com o ensino nas demais instituições previstas no art. 84 desta Lei, a saber:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, em atividade de manutenção e desenvolvimento do ensino;
- II - aquisição e manutenção de equipamentos utilizados no ensino;

PLC 101/93

**Art. 98.** Das receitas resultantes de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, a União aplicará nunca menos de deztoito e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de vinte e cinco por cento, ou do que constar nas respectivas Constituições e Leis Orgânicas, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º - A parcela de arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada para efeito de cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuidos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei orçamentária anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base em eventual excesso de arrecadação.

§ 3º - As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não-atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada bimestre do exercício financeiro, procedendo-se à sua compensação, no período imediatamente seguinte.

§ 4º - O repasse dos valores referidos neste artigo ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do 1º ao 10º dia de cada mês até o 20º dia;
- II - recursos arrecadados do 11º ao 20º dia de cada mês até o 30º dia;
- III - recursos arrecadados do 21º dia ao final de cada mês até o 10º dia do mês subsequente;

§ 5º - Ficam sujeitos à correção monetária, com base na Taxa Referencial Diária ou eventual substituto, os recursos não liberados nos prazos previstos no parágrafo anterior.

**Art. 99.** Para efeito do disposto no artigo anterior, consideram-se como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas no âmbito dos sistemas de ensino, diretamente para a consecução dos objetivos básicos das instituições públicas de ensino e as diretamente relacionadas com o ensino nas demais instituições previstas no art. 97 desta Lei, a saber:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais trabalhadores da educação, em atividade de manutenção e desenvolvimento do ensino;
- II - aquisição e manutenção de equipamentos utilizados no ensino;

III - construção e manutenção de instalações físicas diretamente vinculadas ao ensino;

IV - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V - estudos e pesquisas levadas a efeito em instituições integrantes dos sistemas de ensino;

VI - atividades de apoio técnico-administrativo e normativo, necessários ao regular funcionamento dos sistemas de ensino;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos aqui definidos;

VIII - concessão de bolsas de estudo a alunos da rede pública ou na hipótese do art. 84, § 1º desta Lei.

IX - aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

§ 1º Os bens móveis, imóveis, equipamentos e outros, adquiridos com recursos considerados para os fins deste artigo, não poderão ser remanejados para outra função ou atividade distinta das de manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 2º No caso em que, por razões de interesse público, se revele imperioso o remanejamento referido no parágrafo anterior, caberá ao Poder Público promover a devida compensação no período subsequente, em valores reais.

Art. 87. Não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, para efeito do cálculo dos percentuais mínimos obrigatórios referidos no art. 85 desta Lei, as relacionadas com:

I - assistência médico-hospitalar à comunidade, mesmo quando ligada ao ensino, inclusive nos hospitais universitários;

II - subvenções a instituições privadas de caráter assistencial ou cultural;

III - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, quando realizadas em instituições não integrantes dos sistemas de ensino;

IV - preparação de quadros para a administração pública, civis, militares ou diplomáticos;

V - obras de infra-estrutura urbana, ainda quando venham a beneficiar a rede escolar;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos da rede particular, quando não incluídos na hipótese do art. 213, § 1º, da Constituição Federal;

PLC 101/93

III - construção e manutenção de instalações físicas diretamente vinculadas ao ensino;

IV - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V - estudos e pesquisas levadas a efeito em instituições integrantes dos sistemas de ensino;

VI - atividades de apoio técnico-administrativo e normativo, necessários ao regular funcionamento dos sistemas de ensino;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos aqui definidos;

VIII - concessão de bolsas de estudo a alunos da rede pública ou na hipótese do art. 97, § 1º desta Lei.

IX - aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar;

X - manutenção de pessoal inativo e de pensionistas.

§ 1º - Os bens móveis, imóveis, equipamentos e outros, adquiridos com recursos considerados para os fins deste artigo, não poderão ser remanejados para outra função ou atividade distinta das de manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 2º - No caso em que, por razões de interesse público, se revele imperioso o remanejamento referido no parágrafo anterior, caberá ao Poder Público promover a devida compensação no período subsequente, em valores reais.

Art. 100. Não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, para efeito do cálculo dos percentuais mínimos obrigatórios referidos no art. 98 desta Lei, as relacionadas com:

I - assistência médico-hospitalar à comunidade, mesmo quando ligada ao ensino, inclusive nos hospitais universitários;

II - subvenções a instituições privadas de caráter assistencial ou cultural;

III - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, quando realizadas em instituições não integrantes dos sistemas de ensino;

IV - preparação de quadros para a administração pública, civis, militares ou diplomáticos;

V - obras de infra-estrutura urbana, ainda quando venham a beneficiar a rede escolar;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos da rede particular, quando não incluídos na hipótese do art. 213, § 1º, da Constituição Federal;

VII - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VIII - atividades de aprendizagem e qualificação profissional, amparadas pelas receitas provenientes de contribuição social das empresas, nos termos do art. 240 da Constituição Federal;

LX - manutenção de pessoal inativo e de pensionistas.

Art. 88. O órgão central dos sistemas de planejamento, orçamento, administração financeira, contabilidade e auditoria, bem como os Tribunais de Contas ou órgãos equivalentes, estabelecerão mecanismos para controlar e apurar os resultados que visem ao cumprimento das determinações do art. 12 da Constituição Federal e no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 1º As ações de manutenção e desenvolvimento do ensino serão identificadas nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e nos orçamentos das diferentes esferas administrativas, devendo estes conter anexos discriminatórios dos projetos e atividades correspondentes e da receita constitucionalmente vinculada.

§ 2º As despesas realizadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o art. 165, § 3º da Constituição Federal.

§ 3º A Mensagem Anual do Chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo incluirá relatório sobre o que foi realizado no período.

Art. 89. Sem prejuízo de outras cominações legais, a prestação de assistência técnica e financeira da União aos Estados e Municípios, e dos Estados aos Municípios, ficará condicionada à observância, pelos Estados e pelos Municípios, do disposto nesta Lei, em atendimento ao art. 212 da Constituição Federal.

Art. 90. O não-cumprimento da aplicação mínima em manutenção e desenvolvimento do ensino, corrigido bimestralmente, acarretará intervenção da União nos Estados ou dos Estados nos seus Municípios, nos termos dos arts. 34, VI e 35, III da Constituição Federal.

Art. 91. O Poder Executivo, através do Ministério responsável pela educação, deve divulgar de dois em dois meses, no Diário Oficial da União, as aplicações em educação, incluindo a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas de fins não lucrativos e os destinados a bolsas de estudo.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, pelos meios próprios, divulgar as aplicações em educação, observado o mesmo prazo estipulado no caput deste artigo.

PLC 101/93

Art. 101. O órgão central dos sistemas de planejamento, orçamento, administração financeira, contabilidade e auditoria, bem como os Tribunais de Contas e órgãos equivalentes, estabelecerão mecanismos para controlar e apurar os resultados que visem ao cumprimento das determinações do art. 212 da Constituição Federal e no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 1º - As ações de manutenção e desenvolvimento do ensino serão identificadas nas Leis de Diretrizes Orçamentárias e nos orçamentos das diferentes esferas administrativas, devendo estes conter anexos discriminatórios dos projetos e atividades correspondentes e da receita constitucionalmente vinculada.

§ 2º - As despesas realizadas com a manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o art. 165, § 3º da Constituição Federal.

§ 3º - A Mensagem Anual do Chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo incluirá relatório sobre o que foi realizado no período.

Art. 102. Sem prejuízo de outras cominações legais, a prestação de assistência técnica e financeira da União aos Estados e Municípios, e dos Estados aos Municípios, ficará condicionada à observância, pelos Estados e pelos Municípios, do disposto nesta Lei, em atendimento ao art. 212 da Constituição Federal.

Art. 103. O não-cumprimento da aplicação mínima em educação, corrigido bimestralmente, acarretará intervenção da União nos Estados ou dos Estados nos seus Municípios, nos termos dos arts. 34, VI e 35, III da Constituição Federal.

Art. 104. O Poder Executivo, através do Ministério responsável pela educação, deve divulgar de dois em dois meses, no Diário Oficial da União, as aplicações em educação, incluindo a relação nominal dos montantes destinados a instituições privadas de fins não lucrativos e os destinados a bolsas de estudo.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, pelos meios próprios, divulgar as aplicações em educação.

**Art. 92.** O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério responsável pela educação, em consonância com o conselho nacional de educação, terá duração quinzenal e será aprovado por lei.

Parágrafo único O Plano Nacional de Educação visará a articulação das áreas das várias esferas de governo e compatibilizará objetivos, diretrizes e metas prioritárias, com os recursos financeiros disponíveis mobilizáveis, integrando-se com o plano plurianual do Governo Federal, a lei de diretrizes orçamentárias e a lei orçamentária anual.

**Art. 93.** O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

§ 1º O salário-educação, a ser recolhido no Município onde se dá o fato gerador, incidirá sobre a folha de salários e sobre a soma dos salários-base dos titulares, sócios e diretores das empresas e demais entidades públicas ou privadas, definidas na legislação previdenciária.

§ 2º A contribuição da empresa obedecerá aos mesmos prazos de recolhimento e estará sujeita às mesmas sanções relativas às contribuições da Previdência Social, sem prejuízo de outras penalidades.

§ 3º É vedado ao Poder Público conceder isenção ou suspensão temporária do recolhimento da contribuição do salário-educação, ressalvado o caso das instituições de ensino.

§ 4º O salário-educação será regulado por lei específica, que fixará os percentuais das cotas federal, estadual e municipal.

**Art. 94.** O Poder Público assegurará às instituições de ensino por ele criadas ou incorporadas, mantidas e administradas, os recursos para a realização dos seus objetivos institucionais.

Parágrafo único. Em relação às instituições públicas de ensino superior, serão observadas as regras que definem a sua autonomia.

**Art. 105.** O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério responsável pela educação, em consonância com o Conselho Nacional de Educação, terá duração quinzenal e será aprovado por lei.

Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação visará a articulação das áreas das várias esferas de governo e compatibilizará objetivos, diretrizes e metas prioritárias, com os recursos financeiros disponíveis mobilizáveis, integrando-se com o plano plurianual do Governo Federal, a lei de diretrizes orçamentárias e a lei orçamentária anual.

**Art. 106.** O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

**Art. 107.** A contribuição social do salário-educação, a ser recolhida no Município onde se dá o fato gerador, incidirá sobre a folha de salários e sobre a soma dos salários-base dos titulares, sócios e diretores das empresas e demais entidades públicas ou privadas, definidas na legislação previdenciária.

Parágrafo único. A contribuição da empresa obedecerá aos mesmos prazos de recolhimento e estará sujeita às mesmas sanções relativas às contribuições da Previdência Social, sem prejuízo de outras penalidades.

**Art. 108.** A contribuição social do salário-educação, destinada à universalização do ensino fundamental, será regulada por lei específica, que fixará os percentuais das cotas federal, estadual e municipal.

**Art. 109.** É vedado ao Poder Público conceder isenção ou suspensão temporária do recolhimento da contribuição do salário-educação, ressalvados os casos das seguintes instituições:

- I - instituições públicas de ensino;
- II - instituições privadas de ensino, de finalidade não-lucrativa, nos termos desta Lei;
- III - instituições de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

**Art. 110.** O Poder Público assegurará às instituições de ensino por ele criadas ou incorporadas, mantidas e administradas, os recursos para a realização dos seus objetivos institucionais.

Parágrafo único. Em relação às instituições públicas de ensino superior, serão observadas as regras que definem a sua autonomia.

Art. 95. Os crimes cometidos contra a Administração Pública, relacionados aos recursos da educação, terão suas penas acrescidas em um terço.

1º Constitui responsabilidade das autoridades educacionais, nas diversas instâncias, o bom uso dos recursos públicos, respondendo as mesmas criminalmente, por sua má aplicação, malversação ou desperdício.

§ 2º Os recursos públicos só poderão ser aplicados no mercado financeiro através de estabelecimentos bancários oficiais, revertendo-se os resultados das aplicações em benefício dos mesmos projetos ou atividades a que estavam alocados os recursos originais.

Art. 96. Os programas suplementares de caráter assistencial e social, previstos no art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, deverão ser descentralizados e regionalizados, tanto na sua gestão, quanto no tocante à produção e aquisição de materiais, gêneros e serviços.

Art. 97. As escolas da rede pública receberão, para despesas correntes e despesas de capital, percentual mínimo a ser determinado nas leis orçamentárias da respectiva esfera de governo.

#### Capítulo XIX

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 98. Em cumprimento ao que dispõe o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

I - os Poderes Públicos mobilizarão os setores organizados da sociedade, em esforço conjunto para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental;

II - as instituições públicas de ensino superior e médio que atuam na formação de profissionais de educação participarão, de forma específica, desse esforço conjunto, mediante as seguintes contribuições, dentre outras:

a) oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores;

b) capacitação permanente de professores que atuam no ensino fundamental, na alfabetização e na educação de jovens e adultos;

c) elaboração de material didático adequado ao ensino fundamental, à alfabetização e à educação de jovens e adultos.

PLC 101/83

Art. 111. Constitui responsabilidade das autoridades educacionais, nas diversas instâncias, o bom uso dos recursos públicos, respondendo as mesmas criminalmente, por sua má aplicação, malversação ou desperdício.

Parágrafo único. Os recursos públicos só poderão ser aplicados no mercado financeiro através de estabelecimentos bancários oficiais, revertendo-se os resultados das aplicações em benefício dos mesmos projetos ou atividades a que estavam alocados os recursos originais.

Art. 112. Os programas suplementares de caráter assistencial e social, previstos no art. 208, inciso VI, da Constituição Federal, deverão ser descentralizados e regionalizados, tanto na sua gestão, quanto no tocante à produção e aquisição de materiais, gêneros e serviços.

Art. 113. As escolas da rede pública receberão, para despesas correntes e despesas de capital, percentual mínimo calculado sobre os gastos com pessoal, a ser determinado nas leis orçamentárias da respectiva esfera de governo.

#### Capítulo XX

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 114. Em cumprimento ao que dispõe o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

I - os Poderes Públicos mobilizarão os setores organizados da sociedade, em esforço conjunto para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental;

II - as instituições públicas de ensino superior e médio que atuam na formação de profissionais de educação participarão, de forma específica, desse esforço conjunto, mediante as seguintes contribuições, dentre outras:

a) oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores;

b) reciclagem de professores que atuam no ensino fundamental, na alfabetização e na educação de jovens e adultos;

c) elaboração de material didático adequado ao ensino fundamental, à alfabetização e à educação de jovens e adultos;

- d) realização de projetos de pesquisa e de extensão voltados para a solução de problemas ligados à alfabetização e à universalização do ensino fundamental;
- e) cessão de espaços para programas de alfabetização;
- f) liberação de tempo de professores, servidores e alunos, procedidas, quando for o caso, as devidas compensações, para dedicação de determinados períodos de tempo, em cada semestre, a atividades diretas de alfabetização de jovens e adultos;
- III - as empresas e os Poderes Públicos articular-se-ão para o desenvolvimento de programas de alfabetização de empregados adultos;
- IV - os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, nos próximos dez anos, atribuirão, isoladamente, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das aplicações estabelecidas no art. 212 da Constituição Federal, às metas de erradicação do analfabetismo e de universalização do ensino fundamental;
- V - o ensino médio, na modalidade Normal, receberá investimentos para a sua expansão e melhoria qualitativa.
- Art. 99. O primeiro Plano Nacional de Educação, a ser elaborado na forma prevista no art. 92 desta Lei, deverá abranger período de cinco anos, a partir do ano seguinte ao da publicação da presente Lei, e observará os seguintes objetivos prioritários:
- I - erradicação do analfabetismo;
  - II - universalização do ensino público fundamental, inclusive para jovens e adultos trabalhadores;
  - III - universalização e extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e à educação infantil públicos;
  - IV - melhoria da qualidade do ensino na rede pública;
  - V - estímulo à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e melhora das condições de desenvolvimento do trabalho educacional;
  - VI - estímulo à formação para o trabalho, assegurada a educação básica comum;
  - VII - expansão e melhora do ensino noturno em todos os níveis;
  - VIII - ampliação do período diário de permanência do aluno na escola, na educação básica;
  - IX - estímulo à formação de pesquisadores e especialistas em áreas essenciais.
- d) realização de projetos de pesquisa e de extensão voltados para a solução de problemas ligados à alfabetização e à universalização do ensino fundamental;
- e) cessão de espaços para programas de alfabetização;
- f) liberação de tempo de professores, servidores e alunos, procedidas, quando for o caso, as devidas compensações, para dedicação de determinados períodos de tempo, em cada semestre, a atividades diretas de alfabetização de jovens e adultos;
- III - as empresas e os Poderes Públicos articular-se-ão para o desenvolvimento de programas de alfabetização de empregados adultos;
- IV - os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, nos próximos dez anos, atribuirão, isoladamente, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das aplicações estabelecidas no art. 212 da Constituição Federal, às metas de erradicação do analfabetismo e de universalização do ensino fundamental;
- V - o ensino médio, na modalidade Normal, receberá investimentos para a sua expansão e melhoria qualitativa.
- Art. 115. O primeiro Plano Nacional de Educação a ser elaborado na forma prevista no art. 105 desta Lei, deverá abranger período de cinco anos, a partir do ano seguinte ao da publicação da presente Lei, e observará os seguintes objetivos prioritários:
- I - erradicação do analfabetismo;
  - II - universalização do ensino público fundamental, inclusive para jovens e adultos trabalhadores;
  - III - universalização e extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e à educação infantil públicos;
  - IV - melhoria da qualidade do ensino na rede pública;
  - V - estímulo à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho educacional;
  - VI - estímulo à formação para o trabalho, assegurada a educação básica comum;
  - VII - expansão e melhoria do ensino noturno em todos os níveis;
  - VIII - ampliação do período diário de permanência do aluno na escola, na educação básica;
  - IX - estímulo à formação de pesquisadores e especialistas em áreas essenciais;

X - articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Art. 116. Nos primeiros Planos Nacionais de Educação, serão observadas, ainda, as seguintes diretrizes:

I - os dois primeiros Planos Nacionais de Educação, a vigorarem nos próximos dez anos, serão elaborados tomando em consideração o disposto no art. 35 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no art. 165, § 7º da Constituição Federal;

II - nos dois primeiros Planos Nacionais de Educação, pelo menos 80% (oitenta por cento) dos recursos oriundos da quota federal da contribuição do salário-educação serão aplicados nas áreas de maior déficit de escolarização obrigatória, ouvido o Conselho Nacional de Educação;

III - após a universalização do ensino fundamental de qualidade, na sua jurisdição, o sistema de ensino deslocará a prioridade de alocação de recursos e demais elementos da sua política educacional para alcançar a universalização do ensino médio e da educação infantil;

IV - à medida em que se efetivar a extensão progressiva da obrigatoriedade ao ensino médio, os orçamentos públicos destinados dotações específicas para o atendimento desse nível de ensino.

Art. 117. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei, no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º - O Conselho Nacional de Educação e os órgãos normativos dos sistemas de ensino emitirão as normas necessárias à implementação dos dispositivos desta Lei, dentro do prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, contados da sua publicação, salvo disposição expressa em contrário e os casos que dependerem de legislação estadual ou municipal.

§ 2º - Inclui-se entre as normas de implementação da presente Lei, previstas no parágrafo anterior, a elaboração de um Plano de Transição, em que cada sistema de ensino definirá etapas, prazos, prioridades, condições e providências necessárias.

§ 3º - O Plano de Transição referido no parágrafo anterior observará as seguintes diretrizes gerais:

X - articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Art. 100. Nos primeiros Planos Nacionais de Educação, serão observadas, ainda, as seguintes diretrizes:

I - os dois primeiros Planos Nacionais de Educação, a vigorarem nos próximos dez anos, serão elaborados tomando em consideração o disposto no art. 35 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no art. 165, § 7º da Constituição Federal;

II - nos dois primeiros Planos Nacionais de Educação, pelo menos 80% (oitenta por cento) dos recursos oriundos da quota federal da contribuição do salário-educação serão aplicados nas áreas de maior déficit de escolarização obrigatória, ouvido o Conselho Nacional de Educação;

III - após a universalização do ensino fundamental de qualidade, na sua jurisdição, o sistema de ensino deslocará a prioridade de alocação de recursos e demais elementos da sua política educacional para alcançar a universalização do ensino médio e da educação infantil;

IV - à medida que se efetivar a extensão progressiva da obrigatoriedade ao ensino médio, os orçamentos públicos destinados dotações específicas para o atendimento desse nível de ensino.

Parágrafo único. Com o objetivo de contribuir para a integração ibero-americana, os primeiros Planos Nacionais de Educação estimularão a formação de docentes de língua espanhola, devendo o estudo desta ser progressivamente incentivado pelos sistemas de ensino.

Art. 101. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação de educação e de ensino às disposições desta Lei, no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º Inclui-se entre as normas de implementação da presente Lei a elaboração de um Plano de Transição, em que cada sistema de ensino definirá etapas, prioridades, condições e providências necessárias

§ 2º O Plano de Transição, referido no parágrafo anterior, observará as seguintes diretrizes gerais:

I - prazo máximo de um ano, a contar da edição do plano, para dar início às medidas práticas nele contempladas, evitada, sempre, a descontinuidade do período letivo;

II - definição dos prazos considerados necessários para implementação das medidas programadas, que não poderão ultrapassar cinco anos, salvo disposição expressa, em contrário, nesta Lei;

III - vigência progressiva dos dispositivos legais que alterem direitos e obrigações de caráter escolar ou financeiro, de modo a que não interfiram no período letivo em curso;

IV - ênfase na formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, assim como na melhoria das suas condições de remuneração e trabalho;

V - atenção especial às condições para implantação da nova concepção do ensino médio, incluindo-se providências para:

a) criação de um programa especial de atualização de professores do ensino médio, com duração de cinco anos e recursos especificamente alocados para esse fim;

b) ampliação dos recursos aplicados na rede pública de ensino médio, em valores reais, ao longo dos próximos dez anos, de modo a aumentar a participação desse nível de ensino nos gastos públicos com educação;

c) definição de formas de relacionamento operacional entre as atuais escolas técnicas, as demais escolas de nível médio e as instituições de ensino superior, independentemente da sua vinculação administrativa, para fins de colaboração, orientação e intercâmbio

Art. 102. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

Parágrafo único. Enquanto não dispuserem de seus estatutos e regimentos adaptados, as instituições deverão observar normas gerais para esse fim expedidas pelos respectivos sistemas de ensino, respeitadas a autonomia universitária.

Art. 103. No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Congresso Nacional disporá, mediante leis específicas, ajustadas às diretrizes desta Lei, sobre as seguintes matérias:

I - valores das cotas da contribuição social do salário-educação;

II - incentivos e benefícios às empresas que facilitem e estimulem a educação básica dos seus empregados.

PLC 101/93

I - prazo máximo de um ano, a contar da edição do plano, para dar início às medidas práticas nele contempladas, evitada, sempre, a descontinuidade do período letivo;

II - definição dos prazos considerados necessários para implementação das medidas programadas, que não poderão ultrapassar cinco anos, salvo disposição expressa, em contrário, nesta Lei;

IV - ênfase na formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e na melhoria das suas condições de remuneração e trabalho;

V - atenção especial às condições para implantação da nova concepção do ensino médio, incluindo-se providências para:

a) criação de um programa especial de atualização de professores do ensino médio, com duração de cinco anos e recursos especificamente alocados para esse fim;

b) ampliação dos recursos aplicados na rede pública de ensino médio, em valores reais, ao longo dos próximos dez anos, de modo a aumentar a participação desse nível de ensino nos gastos públicos em educação;

c) definição de formas de relacionamento operacional entre as atuais escolas técnicas, as demais escolas de nível médio e as instituições de ensino superior, independentemente da sua vinculação administrativa, para fins de colaboração, orientação e intercâmbio.

Art. 118. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

Parágrafo único. Enquanto não dispuserem de seus estatutos e regimentos adaptados, as instituições deverão observar normas gerais para esse fim expedidas pelos respectivos sistemas de ensino, respeitadas a autonomia universitária.

Art. 119. No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Congresso Nacional disporá, mediante leis específicas, ajustadas às diretrizes desta Lei, sobre as seguintes matérias:

I - valores das cotas da contribuição social do salário-educação;

II - incentivos e benefícios às empresas que facilitem e estimulem a educação básica dos seus empregados.

**Parágrafo único.** No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Poder Executivo, em cumprimento ao disposto no art. 86 desta Lei:

a) submeterá ao Congresso Nacional projeto de lei estabelecendo a reserva de horários nos canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, para programas públicos de educação à distância e definindo os canais que ficarão reservados, em todas as faixas de onda, para concessão com finalidade exclusivamente educativa, bem como as condições de habilitação para concorrer a essa concessão;

b) regulamentará a redução de tarifas e outros custos para a educação à distância.

Art. 120. A partir da publicação desta Lei, nenhuma instituição de ensino criada ou incorporada pelo Poder Público, poderá cobrar dos seus alunos qualquer espécie de mensalidade, anuidade, taxa ou outra forma de contribuição ou pagamento, pela oferta de cursos regulares.

**Parágrafo único.** As instituições criadas por lei estadual ou municipal, anteriormente à promulgação da Constituição Federal, que recebem recursos públicos em montante inferior a 50% (cinquenta por cento) do seu orçamento, e se encontram excluídas do princípio da gratuidade, por força do art. 242 da Constituição Federal, são equiparadas, para os efeitos desta Lei, às instituições comunitárias, a elas aplicando-se as disposições dos arts. 20 e 97 desta Lei.

Art. 121. As atuais instituições privadas de ensino, sem finalidade lucrativa, registradas como filantrópicas deverão ajustar-se às exigências desta Lei, para receber os benefícios dela decorrentes.

**Parágrafo único.** Não se aplicam às instituições de ensino, para quaisquer efeitos decorrentes desta Lei, as disposições da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951.

Art. 122. As instituições referidas no art. 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sejam elas as previstas no art. 213 da Constituição Federal, sejam as fundações de ensino e pesquisa criadas por lei, que tenham recebido recursos públicos nos últimos três anos e preencham os mesmos requisitos, poderão continuar a recebê-los.

Art. 123. Ficam extintos os mandatos dos 12 (doze) conselheiros do atual Conselho Federal de Educação de mandatos mais recentes, para possibilitar a nomeação imediata dos 12 (doze) conselheiros previstos no art. 24, inciso II.

§ 1º - Em caso de mesmo tempo de mandato, ficará extinto o mandato do conselheiro de idade menor.

§ 2º - Os conselheiros previstos no art. 24, inciso I, serão nomeados na medida que forem vagando os demais cargos de conselheiro do atual Conselho Federal de Educação.

PLC 101/83

**Parágrafo único.** No prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o Poder Executivo, em cumprimento ao disposto no art. 73 desta Lei, submeterá ao Congresso Nacional projeto de lei estabelecendo a reserva de horários nos canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, para programas públicos de educação à distância, e definindo os canais que ficarão reservados, em todas as faixas de onda, para concessão com finalidade exclusivamente educativa, bem como as condições de habilitação para concorrer a essa concessão.

Art. 104. As instituições criadas por lei estadual ou municipal, anteriormente à promulgação da Constituição Federal, que recebem recursos públicos em montante inferior a 50% (cinquenta por cento) do seu orçamento, e se encontram excluídas do princípio da gratuidade, por força do art. 242 da Constituição Federal, são equiparadas, para os efeitos desta Lei, às instituições comunitárias, a elas aplicando-se as disposições dos arts. 18 e 84 desta Lei.

§ 1º As atuais instituições privadas de ensino, sem finalidade lucrativa, registradas como filantrópicas, deverão ajustar-se às exigências desta Lei, para receber os benefícios dela decorrentes.

§ 2º Não se aplicam às instituições de ensino, para quaisquer efeitos decorrentes desta Lei, as disposições da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951.

Art. 105. As instituições referidas no art. 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, sejam elas as previstas no art. 213 da Constituição Federal, sejam as fundações de ensino e pesquisa criadas por lei, que tenham recebido recursos públicos nos últimos três anos e preencham os mesmos requisitos, poderão continuar a recebê-los.

Art. 106. Serão extintos os mandatos dos 12 (doze) conselheiros do atual Conselho Federal de Educação de mandatos mais recentes, para possibilitar a nomeação imediata dos 12 (doze) conselheiros previstos no art. 22, inciso II.

§ 1º Em caso de mesmo tempo de mandato, será extinto o mandato do conselheiro de idade menor.

§ 2º Os conselheiros previstos no art. 22, inciso I, serão nomeados na medida que forem vagando os demais cargos de conselheiro do atual Conselho Federal de Educação.

Art. 124. As transferências de alunos de uma instituição de ensino para outra, serão reguladas pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, pelas instituições de ensino, no caso de ensino superior, e pelo Conselho Nacional de Educação, no caso de instituições estrangeiras ou de conflito de jurisdição entre sistemas de ensino distintos.

Art. 125. Será concedida transferência, em qualquer época do ano, e independentemente da existência de vaga:

I - para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de servidor público federal, ou membro das Forças Armadas, inclusive seus dependentes, quando requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de residência para o município onde se situe o estabelecimento em que se solicite a matrícula ou para a localidade próxima deste, observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - para estabelecimentos vinculados ao sistema estadual, quando se tratar de servidor público estadual e seus dependentes, se requerida na condição prevista no inciso anterior, respeitadas as normas expedidas pelos órgãos normativos dos sistemas estaduais de ensino;

III - para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de estudantes que ocupem funções de direção nas entidades nacionais representativas dos estudantes de nível médio e superior durante o exercício do mandato, respeitados os prazos e os requisitos exigidos por cada instituição escolar e universitária.

Parágrafo único. Aos trabalhadores em atividade itinerante e a seus dependentes será assegurada matrícula inicial em escolas públicas locais de ensino fundamental e médio, independentemente de vaga.

Art. 126. Serão estimuladas as experiências educacionais inovadoras, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo-se, quando for o caso, a sua incorporação ao sistema regular, mediante aprovação dos órgãos normativos competentes.

§ 1º - As instituições escolares poderão submeter, nos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para fins deste artigo, as inovações que hajam desenvolvido em sua prática escolar, com vistas à sua adoção, inicialmente em caráter experimental, e, após cinco anos, em termos definitivos, em âmbito local, estadual ou, a critério do Conselho Nacional de Educação, em escala nacional.

PLC 101/93

Art. 107. As transferências de alunos de uma instituição de ensino para outra serão reguladas pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, pelas próprias instituições de ensino, no caso de ensino superior, e pelo conselho nacional de educação, no caso de conflito de jurisdição entre sistemas de ensino distintos.

§ 1º Será concedida transferência, em qualquer época do ano, e independentemente da existência de vaga:

I - para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, no caso de servidor público federal, civil ou militar, inclusive seus dependentes legais, quando requerida em razão de comprovada remoção ou por transferência de ofício, nesta incluída a transferência para a reserva remunerada, ou reforma, ou quando decorrente de falecimento do pai ou responsável, em serviço, que, em qualquer dos casos aqui previstos, acarrete mudança de residência para o município onde se situe o estabelecimento em que se solicite a matrícula ou para localidade próxima deste;

II - para estabelecimentos vinculados ao sistema estadual, quando se tratar de servidor público estadual e seus dependentes, se requerida na condição prevista no inciso anterior, respeitadas as normas expedidas pelos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino dos Estados;

III - para estabelecimentos vinculados a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de estudantes que ocupem funções de direção nas entidades nacionais representativas dos estudantes de nível médio e superior durante o exercício do mandato, respeitados os prazos e os requisitos exigidos por cada instituição escolar e universitária.

§ 2º Aos trabalhadores em atividade itinerante e a seus dependentes será assegurada matrícula inicial ou por transferência, nas escolas públicas locais de ensino fundamental e médio, independentemente de vaga.

§ 3º As transferências de alunos do ensino fundamental e médio oriundos de instituições estrangeiras serão reguladas pelos órgãos normativos competentes, cabendo ao conselho nacional de educação regular a transferência de alunos vindos de instituições de ensino superior estrangeiras.

Art. 108. Serão estimuladas as experiências educacionais inovadoras, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo-se, quando for o caso, a sua incorporação ao sistema regular, mediante aprovação dos órgãos normativos competentes.

§ 1º As instituições escolares poderão submeter aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para fins deste artigo, as inovações que hajam desenvolvido em sua prática escolar, com vistas à sua adoção, inicialmente em caráter experimental, e, após cinco anos, em termos definitivos, em âmbito local, estadual ou, a critério do conselho nacional de educação, em escala nacional.

§ 2º - Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios, dependendo de autorização dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 127. A administração dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir, para algumas ou todas as instituições de ensino fundamental por elas mantidas, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

Art. 128. Enquanto não existirem professores, em número suficiente, com as habilitações exigidas nesta Lei, para atender às necessidades de cada nível da educação básica, admitir-se-á a preparação emergencial, sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, durante período limitado, estabelecido nos Planos de Transição, e com validade restrita ao Município ou Estado responsável pelo programa.

Art. 129. As licenciaturas curtas de primeiro grau, oferecidas por instituições de ensino superior, devem ser convertidas em licenciaturas plenas, no prazo máximo de dois anos, assegurados os direitos dos diplomados no sistema anterior.

Parágrafo único. Os alunos atualmente matriculados nos cursos referidos neste artigo terão o prazo de cinco anos para sua conclusão, vedada a admissão de novos alunos.

Art. 130. Os professores leigos constituirão quadro suplementar, em extinção, cabendo ao órgão normativo do sistema de ensino, de acordo com diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as condições e prazos para habilitação e acesso ao plano de carreira respectivo.

Parágrafo único. Os professores leigos em exercício nas instituições de educação infantil, terão o prazo de 8 (oito) anos para obter a qualificação mínima, de nível médio, exigida nesta Lei.

Art. 131. Os cursos de estudos adicionais, oferecidos, dentro da modalidade Normal, até a data de publicação desta Lei, pelas instituições de ensino médio, na forma do art. 30 da Lei 5.692, de 1971, com a redação dada pela Lei 7.044, de 1982, poderão ser mantidos pelo prazo de 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. Durante o mesmo prazo do caput deste artigo, poderá a formação pedagógica de professores para as disciplinas de língua estrangeira, ser feita em cursos de complementação de estudos, de nível superior, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do respectivo sistema de ensino.

§ 2º Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo de autorização dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 109. A administração dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir, para algumas ou todas as instituições de ensino fundamental por elas mantidas, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

Art. 110. Enquanto não existirem professores, em número suficiente, com as habilitações exigidas nesta Lei, para atender às necessidades de cada nível da educação básica, admitir-se-á a preparação emergencial, sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, durante período limitado, estabelecido nos Planos de Transição, e com validade restrita ao Município ou Estado responsável pelo programa.

Art. 111. As licenciaturas curtas de primeiro grau, oferecidas por instituições de ensino superior, devem ser convertidas em licenciaturas plenas, no prazo máximo de dois anos, assegurados os direitos dos diplomados no sistema anterior.

Parágrafo único. Os alunos atualmente matriculados nos cursos referidos neste artigo terão o prazo de cinco anos para sua conclusão, vedada a admissão de novos alunos.

Art. 112. Os professores leigos constituirão quadro suplementar em extinção, cabendo ao órgão normativo do sistema de ensino, de acordo com diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as condições e prazos para habilitação e acesso ao plano de carreira respectivo.

Parágrafo único. Os professores leigos, em exercício nas instituições de educação infantil, terão o prazo de 8 (oito) anos para obter a qualificação mínima, de nível médio, exigida nesta Lei.

Art. 113. Os cursos de estudos adicionais, oferecidos, dentro da modalidade Normal, até a data de publicação desta Lei, pelas instituições de ensino médio, na forma do art. 30 da Lei 5.692, de 1971, com a redação dada pela Lei 7.044, de 1982, poderão ser mantidos pelo prazo de 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. Durante o mesmo prazo do caput deste artigo, poderá a formação pedagógica de professores para as disciplinas de língua estrangeira ser feita em cursos de complementação de estudos, de nível superior, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do respectivo sistema de ensino.

PLC 101/93

Art. 132. Até que os respectivos órgãos normativos decidam sobre a autorização dos cursos médios técnicos na respectiva jurisdição, ficam autorizados a continuar funcionando os Cursos Técnicos de 2º grau existentes na data da publicação desta Lei.

Art. 133. Fica assegurado ao aluno de qualquer nível o direito de concluir os estudos do nível em que se encontra na data da publicação desta Lei, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes à época do seu início.

Parágrafo único. O dever das instituições de ensino de se adaptarem às novas diretrizes, nos prazos concedidos neste capítulo, será compatibilizado com o disposto no caput deste artigo, em normas do respectivo sistema de ensino ou orientações gerais do Conselho Nacional de Educação.

Art. 134. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, sem que isso implique em perda do vínculo empregatício de origem dos seus empregados, nem em perda dos recursos de assistência social ou da vinculação com o sistema de saúde.

Parágrafo único. O pessoal atualmente em exercício nas creches e pré-escolas terá sua situação trabalhista preservada, independentemente do disposto no art. 41, § 4º desta Lei.

Art. 135. Enquanto não for atingida, no ensino fundamental, uma taxa de escolarização e permanência na escola, superior a cinquenta por cento, até a 8ª série, poderá ser fornecido, a critério do órgão normativo de cada sistema de ensino, aos alunos que completam a 4ª série, um certificado de conclusão das quatro primeiras séries, com a denominação de "primeira etapa" do ensino fundamental.

Parágrafo único. Essa terminalidade precária, expressa na emissão do certificado referido neste artigo, bem como a caracterização de uma "primeira etapa" no ensino fundamental, somente serão admitidos pelo prazo máximo de cinco anos, prorrogável por igual período, a critério do Conselho Nacional de Educação.

Art. 136. A regulamentação prevista no art. 30 desta Lei estabelecerá, além da concessão de um prazo adequado para a fixação correta do número de alunos por professor, a seguinte meta a ser alcançada:

- I - creches: 20 crianças/1 professor;
- II - pré-escola e alfabetização: 30 crianças/1 professor;
- III - ensino fundamental e médio: máximo de 45 alunos por professor.

Art. 114. Até que os órgãos normativos regulamentem a educação profissional em suas respectivas jurisdições, estão autorizados a continuar funcionando os cursos de caráter profissional autorizados na data de publicação desta Lei.

Art. 115. Fica assegurado ao aluno de qualquer nível o direito de concluir os estudos do nível em que se encontra na data da publicação desta Lei, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes à época do seu início.

Parágrafo único. O dever das instituições de ensino de se adaptarem às novas diretrizes, nos prazos concedidos neste capítulo, será compatibilizado com o disposto no caput deste artigo, em normas do respectivo sistema de ensino ou orientações gerais do conselho nacional de educação.

Art. 116. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, sem que isso implique perda do vínculo empregatício de origem dos seus empregados ou dos recursos de assistência social ou da vinculação com o sistema de saúde.

Parágrafo único. O pessoal atualmente em exercício nas creches e pré-escolas terá sua situação trabalhista preservada, independentemente do disposto no art. 34, § 4º desta Lei.

Art. 117. A regulamentação prevista no art. 28 desta Lei estabelecerá, além da concessão de um prazo adequado para a fixação correta do número de alunos por professor, a seguinte meta a ser alcançada:

- I - creches: 20 crianças/1 professor;
- II - pré-escola e alfabetização: 30 crianças/1 professor;
- III - ensino fundamental e médio: máximo de 45 alunos por professor.

Parágrafo único. O efetivo máximo de alunos por professor poderá ser ampliado pelos sistemas de ensino em função das concepções pedagógicas da instituição de ensino.

PLC 101/93

Art. 137. As atuais escolas técnicas e tecnológicas federais, bem como os centros federais de educação tecnológica, gozarão do mesmo grau de autonomia definido nesta Lei para as instituições de ensino superior não-universitárias, independentemente da sua natureza jurídico-institucional atual.

§ 1º - As instituições referidas neste artigo, que se encontrem na condição de órgãos da administração federal direta, passam a ter, por força desta Lei, personalidade jurídica própria, e integrar a administração federal indireta, na condição de autarquias em regime especial, com os atributos de autonomia aqui definidos.

§ 2º - O Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº 5.344, de 1976, fica transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET - Bahia, com as finalidades, competências e demais características próprias dos Centros Federais de Educação Tecnológica criados pela Lei nº 5.545, de 1978 e legislação posterior.

§ 3º - O Conselho Nacional de Educação definirá diretamente, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a respeito da conveniência de novas autorizações de funcionamento de instituições verticalmente integradas, que ofereçam os níveis superior e médio de ensino, com caráter especializado, na área tecnológica, a partir da experiência dos atuais centros federais de educação tecnológica.

Art. 138. Enquanto não regulamentadas, pelos órgãos normativos competentes, as disposições dos arts. 23, IX e 56, parágrafo único, III, desta Lei, continuam em vigor as regras da Lei nº 5.692, de 1971 sobre exames supletivos, reduzidos os seus limites de idade, respectivamente, para quinze anos, no que se refere ao ensino fundamental, e dezessete anos para o ensino médio.

Parágrafo único. Os cursos supletivos que se encontravam em funcionamento regular na data de publicação desta Lei poderão continuar funcionando pelo prazo de 3 (três) anos, sendo mantidos neste período, na forma deste artigo, na jurisdição dos respectivos sistemas de ensino, os exames supletivos correspondentes.

Art. 139. Enquanto não forem baixadas novas regras de equivalência entre as modalidades de formação técnico-profissional e o ensino regular, nos termos previstos no art. 52, § 4º desta Lei, permanecem em vigor as normas que atualmente regem a matéria.

Art. 118. Enquanto não regulamentadas, pelos órgãos normativos competentes, as disposições dos arts. 21, IX e 47, parágrafo único, III, desta Lei, continuam em vigor as regras da Lei nº 5.692, de 1971 sobre exames supletivos, reduzidos os seus limites de idade, respectivamente, para quinze anos, no que se refere ao ensino fundamental, e dezessete anos para o ensino médio.

Parágrafo único. Os cursos supletivos que se encontravam em funcionamento regular na data de publicação desta Lei poderão continuar funcionando pelo prazo de 3 (três) anos, sendo mantidos neste período, na forma deste artigo, na jurisdição dos respectivos sistemas de ensino, os exames supletivos correspondentes.

**Art. 140.** As instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

**Parágrafo único.** Enquanto não forem definidas novas formas de seleção, permanecem em vigor, para todas as instituições, as atuais normas sobre o concurso vestibular.

**Art. 141.** Nos próximos cinco anos, o Conselho Nacional de Educação, avaliando a experiência de funcionamento das instituições de ensino superior, constituirá formas de Direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 72 desta Lei, deliberará quanto à continuidade ou extinção das fundações de apoio atualmente existentes junto às instituições federais de ensino superior.

**Art. 142.** O Conselho Nacional de Educação, em colaboração com o Ministério responsável pela educação e outros órgãos do Poder Executivo, elaborará e aprovará normas gerais definidoras das características das instituições públicas, constituirá formas de Direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 72 desta Lei.

**§ 1º** - O disposto neste artigo será efetivado dentro do prazo máximo de noventa dias.

**§ 2º** - Enquanto não forem editadas as normas previstas neste artigo, as instituições públicas de ensino superior continuarão a reger-se pela legislação atual, no que se refere à sua natureza jurídica.

**Art. 143.** Ficam, de imediato, credenciadas como universidades, nos termos definidos no art. 63 desta Lei, todas as instituições de ensino superior legalmente criadas como universidades até a data da publicação deste diploma legal.

**§ 1º** - Caberá ao Conselho Nacional de Educação estabelecer calendário para renovação do credenciamento das instituições incluídas neste artigo, observadas as regras dos arts. 63 e 64 desta Lei, escalonando as universidades para serem submetidas aos processos de avaliação.

**§ 2º** - Constatadas insuficiências na primeira avaliação, prevista no parágrafo anterior, será concedido prazo para a sua correção, findo o qual haverá nova avaliação.

PLC 101/83

**Art. 119.** As instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

**Parágrafo único.** Enquanto não forem definidas novas formas de seleção, permanecem em vigor, para todas as instituições, as atuais normas sobre o concurso vestibular.

**Art. 120.** Nos próximos cinco anos, o conselho nacional de educação, avaliando a experiência de funcionamento das instituições de ensino superior, constituirá formas de Direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 62 desta Lei, deliberará quanto à continuidade ou extinção das fundações de apoio atualmente existentes junto às instituições federais de ensino superior

**Art. 121.** O conselho nacional de educação, em colaboração com o Ministério responsável pela educação e outros órgãos do Poder Executivo, elaborará e aprovará normas gerais definidoras das características das instituições públicas, constituirá formas de Direito mais adequadas às suas especificidades institucionais, asseguradas as prerrogativas da autonomia, nos termos do art. 62 desta Lei.

**§ 1º** O disposto neste artigo será efetivado dentro do prazo máximo de noventa dias.

**§ 2º** Enquanto não forem editadas as normas previstas neste artigo, as instituições públicas de ensino superior continuarão a reger-se pela legislação atual, no que se refere à sua natureza jurídica

**Art. 122.** Ficam, de imediato, credenciadas como universidades, nos termos definidos no art. 56 desta Lei, todas as instituições de ensino superior legalmente criadas como universidades até a data da publicação deste diploma legal.

**Parágrafo único.** Fica mantida a autonomia concedida em lei às instituições de ensino superior federais isoladas e aos centros federais de educação tecnológica.

**Art. 123.** Caberá ao conselho nacional de educação estabelecer calendário para renovação do credenciamento das instituições incluídas no caput do art. 122, observadas as regras dos arts. 54, 56 e 57 desta Lei, escalonando as universidades para serem submetidas aos processos de avaliação.

**§ 1º** Constatadas insuficiências na primeira avaliação, prevista no parágrafo anterior, será concedido prazo para a sua correção, findo o qual haverá nova avaliação.

Art. 144. As instituições de ensino superior não-universitárias atualmente existentes poderão requerer ao Conselho Nacional de Educação o seu credenciamento como universidade, na forma dos arts. 23, 63 e 64 desta Lei.

Parágrafo único. Fica mantida a autonomia concedida em lei às instituições de ensino superior federais isoladas, até que o Conselho Nacional de Educação promova a avaliação necessária ao seu credenciamento como universidades, ressalvados os casos das que deixem de requerê-lo.

Art. 145. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão calendários próprios para a realização da primeira avaliação quinquenal das instituições de ensino superior, não-universitárias, sob sua jurisdição, para os fins previstos no art. 66 desta Lei.

Parágrafo único. O calendário previsto neste artigo não poderá ultrapassar o limite de dois anos, a partir da data da publicação desta Lei, devendo, dentro desse prazo, estar concluídos os pareceres do órgão normativo.

Art. 146. Enquanto não forem designadas as universidades responsáveis, conforme disposto no parágrafo único do art. 63 desta Lei, permanecem inalteradas as normas em vigor.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação concluirá, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, as providências de sua competência, mencionadas neste artigo.

Art. 147. A obrigação de oferta de cursos noturnos, em nível de graduação, nas instituições públicas de ensino superior, prevista no art. 76 desta Lei, será cumprida de acordo com planos de implantação coordenados pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 148. O ensino ministrado nas instituições militares será regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Art. 149. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino regularão, na sua jurisdição, o uso dos livros didáticos, evitando a sua excessiva e constante substituição, de modo a impedir abusos e exploração comercial.

Art. 150. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui na presente Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

PLC 101/93

§ 2º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão calendários próprios para a realização da primeira avaliação quinquenal das instituições de ensino superior não-universitárias, sob sua jurisdição, para os fins previstos nos arts. 54 e 58. desta Lei.

§ 3º O calendário previsto no parágrafo 2º deste artigo não poderá ultrapassar o limite de dois anos, a partir da data da publicação desta Lei, devendo, dentro desse prazo, estar concluídos os pareceres do órgão normativo.

Art. 124. Enquanto não forem designadas as universidades responsáveis pelo disposto no parágrafo único do art. 63 desta Lei, permanecem inalteradas as normas em vigor.

Art. 125. A obrigação de oferta de cursos noturnos, em nível de graduação, nas instituições públicas de ensino superior, prevista no art. 52 desta Lei, será cumprida de acordo com planos de implantação coordenados pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 126. O ensino ministrado nas instituições militares será regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Art. 127. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino regularão, na sua jurisdição, o uso dos livros didáticos, evitando a sua excessiva e constante substituição, de modo a impedir abusos e exploração comercial.

Art. 128. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui na presente Lei serão resolvidas pelo conselho nacional de educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 129. O Poder Executivo, no prazo de 180(cento e oitenta) dias, regulamentará, no que couber, a presente Lei.

Art. 130. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 131. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.540, de 28 de dezembro de 1968, 5.692, de 11 de agosto de 1971, 6.660, de 21 de junho de 1979, 7.044, de 18 de outubro de 1982, 7.348, de 24 de julho de 1985, o Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, assim como as leis e os decretos-leis que os modificaram.

**Sala das Comissões, em 30 de novembro de 1994**

<b>VALMIR CAMPELO</b>	Presidente
<b>CID SABOIA DE CARVALHO</b>	Relator
<b>ALFREDO CAMPOS</b>	
<b>FLAVIANO MELO</b>	
<b>JOÃO ROCHA</b>	
<b>ALEXANDRE COSTA</b>	
<b>JOÃO FRANÇA</b>	
<b>MÁRCIO LACERDA</b>	
<b>JOSÉ FOGAÇA</b>	
<b>HUGO NAPOLEÃO</b>	
<b>ESPERIDIÃO AMIN</b>	
<b>MEIRA FILHO</b>	
<b>JOSÉ RICHIA</b>	
<b>MAGNO BACELAR</b>	
<b>COUTINHO JORGE</b>	
<b>MAURO BENEVIDES</b>	
<b>WILSON MARTINS</b>	

PLC 101/93

Art. 151. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 152. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.540, de 28 de dezembro de 1968, 5.692, de 11 de agosto de 1971, 6.660, de 21 de junho de 1979, 7.044, de 18 de outubro de 1982, 7.348, de 24 de julho de 1985, o Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, assim como as leis e os decretos-leis que os modificaram.

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, foi proposto à discussão nacional em junho de 1993. A partir de então, utilizando metodologia de crescente participação democrática dos inúmeros atores envolvidos no processo educacional, percorreu abrangente trajetória, sendo debatido no âmbito de Estados, Municípios, Escolas e vários segmentos representativos da sociedade civil, recolhendo, em todos esses cenários, críticas e sugestões que, progressivamente, foram aproveitadas em seu permanente processo de aperfeiçoamento.

A metodologia usada na elaboração do Plano Decenal inspirou-se em pressuposto político maior de que era necessário contar com efetivo engajamento da sociedade civil na política de construção/reconstrução do sistema de educação básica. O binômio aliança-parceria, colocado como uma de suas estratégias, anunciava o propósito e a disposição do governo em somar esforços para poder enfrentar os desafios da educação básica com legitimidade e competência.

Diante da crise do sistema educacional brasileiro não seria possível cometer, novamente, o erro de impor soluções por decretos e portarias, concebidos a "priori", sem a audiência prévia às instituições e aos atores que, nas regiões mais distantes do País, enfrentam a dura luta do cotidiano escolar.

A política de alianças e parcerias não poderia permanecer restrita ao âmbito

dos sistemas de ensino. A educação permeia toda a sociedade. Sobretudo nos dias atuais, com o reconhecimento universal da importância do conhecimento básico, da ciência e da tecnologia para a melhoria do bem-estar das nações e ampliação dos horizontes da cidadania, a educação, em todos os seus níveis e, no caso brasileiro, particularmente, a educação básica, precisa estar indistintamente na agenda diária de todos os cidadãos e instituições sociais do País.

Sem uma base mínima de conhecimentos nenhuma Nação se candidata à cidadania plena e, por conseguinte, ao próprio processo de competitividade que domina o cenário atual das relações entre os países.

Todavia, em todos os fóruns e ambientes em que o Plano Decenal foi debatido - Secretarias Estaduais e Municipais de

## APRESENTAÇÃO

Educação, Entidades da Sociedade Civil, Confederações Patronais e de Trabalhadores, Escolas, Casas Legislativas, entre outras, uma pergunta e uma postura de perplexidade emergiam obrigatoriamente: e a situação do professor? Como pretender uma Política de Educação para Todos se medidas concretas não forem tomadas para melhorar a situação do magistério?

Perguntas desse gênero se repetiam amiúde. O MEC tinha consciência de que era necessário enfrentar o problema. Em hipótese alguma, o órgão coordenador da educação nacional poderia ficar alheio a esse quadro desestimulante, que há muito vem minando as tentativas de reformas educacionais. Sem o adequado equacionamento dessa questão, o próprio Plano Decenal e as metas mínimas estabelecidas para o decênio estariam comprometidas.

Nos últimos anos, greves e mais greves se multiplicaram nos sistemas estaduais e municipais de educação, algumas de longa duração, interrompendo iniciativas importantes e aumentando o conflito entre os poderes públicos e os sindicatos de professores. Diante da gravidade do impasse e de suas conseqüências para o País, o Ministério, no marco da política de parceria do Plano Decenal, retomou o diálogo com as entidades representativas do magistério e as dos dirigentes estaduais e municipais de educação, com o propósito de encontrar caminhos alternativos, envolvendo, no diálogo, que evoluiria para a mesa de negociações, outras entidades direta ou indiretamente relacionadas com o problema.

Sabia-se, de antemão, que, no conjunto do regime federativo do País, com a autonomia constitucional de que desfrutam os Estados Federados e seus Municípios, aliado a cenários econômicos

e sociais diferentes, não seria factível à União tomar decisões nos moldes tecnocráticos tradicionais, ampliando mecanismos inócuos de governabilidade.

A legitimidade de uma solução deveria ser precedida por entendimentos e negociações, com o compromisso mais alto de apontar em direção às metas de qualidade estabelecidas pelo Plano Decenal, fugindo, dessa forma, de eventuais corporativismos e soluções isoladas, de efeito sabidamente sazonal.

A trajetória percorrida pelo Plano Decenal, em todo o território nacional, renovou esperanças e alargou as bases de sua sustentação civil. Faltava, no entanto, indicar um porto seguro, que servisse de âncora à profissionalização do magistério. Tanto o Seminário sobre a Profissionalização do Ministério e das Secretarias de Educação, quanto o de Formação de Professores, realizados

recentemente em Brasília, como eventos preparatórios à Conferência Nacional, haviam ressaltado essa dimensão da política educacional, ou seja, o educador constitui a espinha dorsal da pedagogia da qualidade. Sem uma efetiva política de profissionalização do magistério, o máximo que se poderia esperar, para os próximos anos, seria a repetição de ilhas de renovação, perdidas num universo sempre crescente da quantidade sem qualidade.

A Conferência Nacional de Educação para Todos foi concebida e planejada para se configurar como o momento-síntese da trajetória de debates do Plano Decenal. Entretanto, para que essa expectativa se concretizasse seria preciso que da Conferência resultasse algum tipo de concreção, isto é, um resultado objetivo que acenasse para o futuro.

Documentos de recomendações, cartas de princípios ou coisas do gênero, já haviam sido objeto de eventos anteriores. A própria Semana Nacional de Educação para Todos, início da trajetória do Plano Decenal, firmou o Compromisso Nacional de Educação para Todos. A Conferência, depois de centenas de debates do Plano Decenal, tinha o compromisso de ir além, escalando novos degraus.

Foi neste contexto que surgiu a idéia do Acordo que começou a ser trabalhado no âmbito do Grupo Executivo e do Comitê Consultivo do Plano Decenal e pelo Fórum Permanente do Magistério, colegiados integrados por representantes de segmentos da sociedade civil, que assessoram o Ministério na implementação da Política de Educação para Todos.

No início, as distâncias entre as partes eram enormes. E nem se esperava que fosse diferente, devido à história de conflitos entre o poder público e os sindicatos. Todavia, a disponibilidade para o diálogo fez emergir uma comunhão de vontades em busca de objetivo comum, que era o de recuperar a educação básica do País. Assim, na medida em que se abriu a possibilidade para o entendimento e a disposição para renúncias, condições fundamentais de um Acordo, este tornou-se viável.

O Acordo Nacional de Educação para Todos é um compromisso maduro. Foi discutido e tornou-se consensual entre entidades responsáveis: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fórum dos Conselhos de Educação,

## APRESENTAÇÃO

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organizações não-governamentais, além do próprio Ministério da Educação e do Desporto.

Ele estabelece compromissos entre as partes e divide responsabilidades, antecipando, em muitos casos, o Projeto de LDB que está tramitando no Congresso Nacional. Fixa um piso salarial profissional, não sem considerar as diferenças regionais e a situação dos Estados e Municípios, que serão detectadas por intermédio de estudos e levantamentos, que constatem, de fato, as possibilidades e necessidades de cada caso. Além disso, houve a preocupação de incluir, no Acordo, o princípio da gradação, estratégia responsável, que permite o planejamento e os ajustes que daí decorrem.

O Acordo configura-se como um pacto pela qualidade.

As etapas previstas no calendário de execução tornam visível esse compromisso. Aliás, ressalte-se, a melhoria da qualidade da oferta constitui o grande objetivo, pois o Acordo é instrumento a ser trabalhado pelos diversos níveis da administração educacional, em consonância com as responsabilidades que lhes são atribuídas pela Constituição de 1988, com vistas à recuperação da escola pública brasileira.

Estou certo de que passo importante foi dado pelo Ministério da Educação e do Desporto, na certeza de que, no âmbito dos Estados e dos Municípios, e com a presença dos sindicatos e de outras entidades da sociedade civil, o seu desdobramento e a sua operacionalização se tornarão em breve

realidade, mesmo porque a questão da educação básica se tornou inadiável. Tanto em termos de cidadania quanto de competitividade, o investimento no ser humano, por intermédio de escolas de boa qualidade, é 'infinitamente mais importante'.

**MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL**

Ministro de Estado da Educação e do Desporto

**A** história recente está a indicar que a construção da ordem democrática e das garantias aos direitos de cidadania requer um projeto de Nação que estabeleça, ao mesmo tempo, as bases para maior equidade interna e para sua conversão em país produtivo e competitivo no contexto mundial.

Nessa perspectiva, a educação é fator preponderante do desenvolvimento porque, pela universalização do conhecimento, promove a capacidade de participação consciente nos processos de decisão coletiva, de contribuição eficiente no sistema produtivo e de usufruto da riqueza socialmente gerada.

O Brasil, como muitos outros países, ainda enfrenta graves riscos de desagregação social e de marginalização político-econômica, provocados, dentre outros, por fatores como:

- concentração da riqueza nacional, com a conseqüente ampliação das diferenças sociais refletindo-se no aumento da violência, tanto na periferia dos grandes centros urbanos como no meio rural;
- descontinuidade nos processos de institucionalização democrática e de construção da solidariedade, com prevalência dos conceitos formais de liberdade e igualdade em prejuízo das equalizações concretas;
- limitação do papel redistributivo do Estado, devido a restrições fiscais, extensão dos encargos sociais públicos e indefinições sobre as competências e responsabilidades das diferentes instâncias do poder público e da sociedade;
- defasagem tecnológica e de padrões de produtividade industrial, com reflexos no nível de emprego e de renda no País.

Assim sendo, mais do que nunca, a sociedade brasileira toma consciência de que sua condição cultural e o atual sistema educacional como um todo não são compatíveis com as exigências do projeto de desenvolvimento que se deseja para o Brasil. Reconhece, portanto, que a educação brasileira só terá significado nesse projeto se constituir prioridade nacional definida pelo concurso da sociedade política e de todos os cidadãos e se o governo, a quem legitimamente incumbe a coordenação e a implementação da política nacional de educação, souber interpretar essa prioridade.

Por essas razões e consoante as declarações de Jomtien e de Nova Delhi, as entidades e os cidadãos presentes à Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, de 29 de agosto a 02 de setembro de 1994, propõem à sociedade e ao Poder Público este termo de Acordo Nacional de Educação para Todos.

#### COMPROMISSOS

**O** Acordo, que se sustenta nos entendimentos havidos entre as esferas governamentais e as entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade, durante o processo de discussão do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), registrados especialmente nos relatórios dos simpósios e seminários, estabelece:

1. Restauração e manutenção do que dispõe o artigo 212 da Constituição Federal e conseqüente cumprimento da aplicação dos percentuais mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como do que dispõe o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

2. Empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. Reformulação do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a participação de representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assegurando-se a distribuição sistemática dos recursos do salário-educação com critérios equalizadores, exclusivamente em ações voltadas à educação básica.

4. Redução das isenções fiscais e rigor na fiscalização do recolhimento de tributos.

5. Competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à educação básica:

À União, representada pelo Ministério da Educação e do Desporto:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes nacionais de educação, com a participação dos Estados e Municípios;

b) articulação de parcerias com outros setores e esferas de governo e com a sociedade civil;

c) redistribuição de recursos financeiros, garantindo a equidade em educação, em consideração às desigualdades sociais e de desenvolvimento entre o meio rural e urbano, regiões, estados e municípios;

d) acompanhamento, controle e avaliação do desempenho do sistema educacional alimentados por estudos e pesquisas, inclusive destinados ao estabelecimento de parâmetros de custos, produtividade e qualidade da educação;

e) adoção de medidas descentralizadoras da execução de programas e projetos de educação básica;

f) cooperação técnica aos sistemas de ensino e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa;

g) reorganização do sistema nacional de informações educacionais em bases interativas com estados e municípios.

Aos Estados e Distrito Federal, representados pelas suas Secretarias de Educação:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes estaduais de educação e implementação de planos, programas e projetos, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais e

estaduais;

b) articulação, com os outros estados por intermédio do CONSED, com os Municípios por intermédio da UNDIME, com outros órgãos estaduais e com entidades da comunidade educacional e da sociedade civil organizadas no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, com vistas ao cumprimento das metas propostas para a viabilização do ensino público de qualidade;

c) exercício da função equalizadora no âmbito de cada estado, por meio do regime de colaboração, redistribuindo recursos especialmente para promover o desenvolvimento das redes mais carentes de recursos humanos, técnicos e financeiros;

d) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível estadual, zelando pela

concretização dos objetivos e metas de desenvolvimento da educação básica;

e) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

Aos Municípios, representados por suas Secretarias de Educação:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes municipais de educação e implementação de planos, programas e projetos de educação básica no âmbito do Município, em estreita colaboração com as redes estadual e privada, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais e estaduais;

b) articulação com os demais Municípios do respectivo Estado, por intermédio da UNDIME, e com outros setores

COMPROMISSO:

governamentais, bem como com entidades da comunidade educacional e outras da sociedade civil organizadas no âmbito do município;

c) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível municipal, zelando pela concretização dos objetivos e metas de desenvolvimento da educação básica;

d) elaboração e participação na execução do orçamento municipal relativo à função educação;

e) melhoria das condições de funcionamento das instituições educacionais públicas, em regime de colaboração com o estado, promovendo a equidade no âmbito do município;

f) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras e positivas no

campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

6. Continuidade nas políticas educacionais, em especial do Plano Decenal de Educação para Todos, com a participação da sociedade civil, por meio das instâncias colegiadas representativas de caráter deliberativo, na gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino e na avaliação dos resultados.

7. Fortalecimento da instituição educacional como unidade pedagógica, administrativa e financeira, dotada de condições para a definição e realização de seu próprio projeto, em consonância com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais.

8. Revisão da composição dos conselhos de educação, das diferentes instâncias,

de modo a assegurar a representação da comunidade educacional, bem como das suas competências e condições de funcionamento.

9. Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade.

10. Superação de preconceitos e procedimentos autoritários do sistema educacional, que restringem o atendimento às necessidades das crianças e dos adolescentes e à qualidade dos serviços oferecidos, em benefício da tradição burocrática.

Este acordo sustenta-se também pelo concurso da sociedade civil, configurado a seguir:

11. As universidades brasileiras intensificarão seus projetos de articulação sistemática com a educação básica, estabelecendo prioridade à formação de professores e aos programas de atualização docente continuada.

12. Recolhimento, pelas empresas, de todos os impostos e contribuições sociais devidos, para garantir o financiamento da educação.

13. Apoio dos meios de comunicação social na mobilização da sociedade para a universalização do ensino fundamental, divulgação de experiências inovadoras e positivas e desenvolvimento de programas de educação à distância.

14. Participação dos diversos segmentos da sociedade civil nos processos de elaboração e implementação de políticas

e avaliação da educação básica, com a conseqüente co-responsabilidade pelos seus resultados.

15. Audiência da comunidade nas deliberações sobre mobilização, adotadas por entidades de representação de professores e pessoal técnico-administrativo, inclusive quando puderem afetar o funcionamento regular das instituições educacionais.

Em conclusão, os compromissos assumidos adotam, por princípio, a participação e a co-responsabilidade dos governos e da sociedade para a consecução dos direitos e garantias sociais de uma educação básica de qualidade para todos, sem qualquer tipo de exclusão.

## PROGRAMAS DE EMERGÊNCIA

O Acordo Nacional de Educação para Todos exige, como pressuposto, a solução urgente de problemas que têm dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica. Por isso, são propostos alguns Programas de Emergência.

### Necessidades Básicas de Aprendizagem

A garantia de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes depende de processo cooperativo de responsabilidade do Poder Público, por meio da educação e de outros setores, com as famílias, a comunidade e outras entidades. Às populações em situação extremamente desfavorável deverão ser

oferecidos serviços integrados de atenção integral, situando-se a criança e o adolescente no centro de um conjunto de serviços essenciais ao seu pleno desenvolvimento físico, mental e psicológico.

As instituições de educação infantil e de ensino fundamental devem dispor de condições materiais de funcionamento: instalações com espaço, iluminação e aeração adequados; equipamentos compatíveis com os programas de apoio e assistência ao estudante, como merenda, saúde e transporte do escolar, material didático e acervo bibliográfico.

O cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar são exigências que devem acompanhar o esforço pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais do ensino. A jornada escolar deve ser progressivamente ampliada.

O currículo, entendido em seu sentido amplo, deverá atender às necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, valorizando a cultura local e as peculiaridades etnolingüísticas e, ao mesmo tempo, garantindo seu desempenho em termos dos conhecimentos e habilidades requeridos universalmente para a respectiva série e grau. O currículo deve compreender todas as atividades que assegurem a atenção integral a crianças e adolescentes.

### Profissionalização do Magistério

A valorização dos professores da educação básica é elemento central para a efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos.

Só o reconhecimento da importância social e política dos agentes de educação há de permitir a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento.

A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relaciona-se estreitamente à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes.

A profissionalização e a valorização do magistério estão referenciadas, dentre outros fatores, na definição de competências das esferas governamentais e na ação articulada entre elas.

A política nacional de formação de professores deve considerar a variedade de situações existentes no País, em especial as diferenças entre regiões ou estados, níveis de formação profissional e tipos de agências formadoras. Respeitando o princípio federativo, mas sem prejuízo dos elementos de base ora acordados, deve promover a elevação progressiva dos níveis de formação hoje existentes.

Para obter equidade e qualidade na educação, faz-se imprescindível a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994.

Fará jus a esse piso salarial, entendido como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo

menos, em nível de 2º grau e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em instituição educacional.

Este valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) corresponderá a um novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo seja destinado a trabalho extra-classe, como planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional.

O acesso a esse novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas será obrigatoriamente oferecido pelos sistemas públicos estaduais e municipais, mediante mecanismos de transposição e revisão dos atuais estatutos do magistério, bem como da oferta de novo

## PROGRAMAS DE EMERGÊNCIA

concursos. Os professores poderão optar por sua inclusão nesse novo regime de trabalho ou permanecerem com os seus atuais regimes.

A valorização dos profissionais da educação e a implantação do piso deverão articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com conseqüente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema.

Os ganhos de produtividade dos sistemas, relativos à redução dos níveis de evasão e repetência, e de custeio de manutenção, resultantes do melhor gerenciamento dos recursos humanos e materiais, serão revertidos, obrigatoriamente, à melhoria salarial.

As medidas de valorização e profissionalização, incluindo a implantação do piso salarial profissional nacional e do novo regime de trabalho, são responsabilidades das três instâncias de governo, em regime de colaboração, tendo como parâmetro o custo-aluno-qualidade, de cuja definição participará o Fórum Permanente do Magistério.

Os compromissos deste programa serão implementados pelas seguintes providências:

a) Em 15 de outubro de 1994, em reunião solene do Fórum, será estabelecido o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que, dentre outros objetivos, procederá a estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para implantação em 12 (doze) meses, com períodos de avaliação a cada 100 (cem) dias.

b) O Fórum Permanente do Magistério providenciará estudos que deverão indicar os mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional, do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos montantes necessários para viabilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de financiamento para os proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades educacionais, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos.

c) A União, os Estados e os Municípios providenciarão as medidas legais e financeiras necessárias à implantação do piso salarial profissional nacional e os novos planos de carreira, nos prazos previstos.

## Regime de Colaboração

Há que se trabalhar pela ampla concretização do regime de colaboração previsto na Constituição Federal. Neste sentido, constituir-se-á grupo de trabalho representativo de todos os segmentos e categorias interessados na educação para todos, com vista a:

a) identificação das fontes e receitas disponíveis para o financiamento da educação e de outras alternativas de recursos necessários à garantia de universalização e da qualidade na educação básica;

b) construção de modelo de distribuição e programação de recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino;

c) aperfeiçoamento de critérios e maior agilidade no repasse de recursos financeiros e de cooperação técnica entre as diversas instâncias de governo, capazes de assegurar padrões de equidade e qualidade da educação e remuneração adequada do pessoal de magistério, reconhecendo a diversidade e flexibilidade nos modelos de atribuição de encargos entre as diferentes instâncias;

d) definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade, com os quais deverão comprometer-se todos os sistemas e redes de ensino.

CALENDÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO

- INSTITUCIONALIZAÇÃO DE COLEGIADOS ESTADUAIS, COM A PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO, ESTADO E MUNICÍPIOS E REPRESENTAÇÃO DE ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL, ENCARREGADOS DE ACOMPANHAR A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DECENAL - ATÉ DEZEMBRO 1994.
- ESTABELECIMENTO DOS CONTEÚDOS MÍNIMOS - DURANTE O ANO DE 1995.
- DEFINIÇÃO DE PADRÕES BÁSICOS - 1º SEMESTRE DE 1995.
- IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO - OUTUBRO DE 1995.

- ESTABELECIMENTO DOS MODELOS DE DIVISÃO DE ENCARGOS E DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS NAS DIFERENTES REDES - DURANTE O ANO DE 1995.

Subscvem, em Brasília, aos dois dias do mês de setembro de mil novecentos e noventa e quatro, o presente ACORDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS:

*Luiz Inácio Lula da Silva*  
*Maria Odebre de Medeiros Machado*  
*Walter Garcia*  
*Janis Jean Aparecida*