

As influências do modelo neoliberal na educação¹

Ediane Carolina Peixoto Marques LOPES²

Marina CAPRIO³

Resumo: O presente artigo vem enfatizar as propostas marcadas por influxos como: O Banco Mundial, organismo internacional que há algumas décadas se faz presente em nosso país; a ideologia Neoliberal, ideologia esta que busca a deserção do Estado em vários contextos da esfera social, política e econômica. Analisam-se as propostas marcadas no setor educacional, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua influência nas práticas educativas através das concepções implícitas e explícitas no currículo escolar.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Banco Mundial; LDB; Currículo.

O Brasil parece ter despertado para a relevância da temática da educação. Ao lado da atuação governamental orientada pelos objetivos de expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, também a sociedade civil demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do país.

O artigo tende a examinar as principais influências da política internacional na Educação Brasileira, destacando as influências de um dos representantes do capital internacional, o Banco Mundial; a ideologia expressiva dessas influências, o Neoliberalismo; e os reflexos dessas em nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Muitas vezes em nosso dia-a-dia ouvimos palavras como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade, do mercado internacional, deserção do Estado, descentralização e entre outras de ordem do

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa bibliográfica realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia realizado pela 1ª autora, sob a orientação da 2ª.

² Pedagoga. Tutora Pedagógica Especialista do Curso de Pedagogia a Distância do Instituto de Ensino Superior COC.

³ Professora Doutora e Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância do Instituto de Ensino Superior COC.

discurso neoliberal para a educação. Contudo, a finalidade do artigo é a de entender o que vem a ser neoliberalismo, o que essa ideologia impõe de mudanças a um determinado contexto político, social e educacional, até onde essa influencia, mais ainda, o que os poderes internacionais visam em nosso país, em especial para a Educação? Sendo assim, até que ponto um organismo multilateral influencia na educação, o que o nosso maior artefato legislativo, a LDB, sofreu de consequência dessas influências? E o currículo, como ficou, o que será que as políticas internacionais querem que nossas crianças aprendam? Questões como essas nortearam esse trabalho.

Neoliberalismo – a chamada deserção

Em poucas palavras, percebe-se que o neoliberalismo é um conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia.

Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo; nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas Milton Friedmann⁴ e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 60, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Vale ressaltarmos três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

⁴ Prêmio Nobel de Economia, 1980.

Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos.

A perspectiva do Banco Mundial, um pouco de história

O Banco Mundial, “foi concebido na Conferência de Bretton Woods em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (ARRUDA, 1998, p. 45-46).

Atualmente verifica-se que a importância do Banco Mundial “deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”. (SOARES, 1998, p. 15).

O Banco Mundial tem sido um ator importante no cenário da política educacional dos anos noventa no Brasil, considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. De acordo com Torres (1998) verifica-se o pacote de reformas educativas que o Banco Mundial propôs aos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, destacando, dentre eles, os seguintes elementos distintivos:

1. A prioridade depositada sobre a educação básica; o Banco Mundial vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza.

Prosseguindo os aspectos do pacote oferecido pelo Banco Mundial, o segundo ponto refere-se a:

2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa; verifica-se que a qualidade, considerada provavelmente o mais importante desafio e sem dúvidas o mais difícil de ser alcançado, localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar, sendo julgado a partir dos objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar, sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina. Nesse resultado

o que conta é o “valor agregado da escolaridade”, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda.

Como terceiro aspecto das medidas do Banco Mundial aos países em desenvolvimento temos:

3. *A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa*; propõe-se, especificamente: a) a reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas; b) o fortalecimento dos sistemas de educação (apontando de maneira específica de recolher dados em quatro itens: matrícula, assistência, insumos e custos); e c) a capacitação de pessoal em assuntos administrativos.

4. *Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados*; descentralizar implica em uma alteração profunda na forma de exercer o poder político, significa o remanejamento do poder central, que passa a conferir autonomia política, financeira e administrativa às outras instâncias de poder público, envolvendo “necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos” (LOBO, 1990). Pode também ser definida como “o ato de confiar poder de decisão a órgãos diferentes dos do poder central, que não estejam submetidos ao dever de obediência hierárquica e – acrescentam alguns – que contem com autoridades eleitas democraticamente” (CASASSUS, 1995).

Dando continuidade a essas acepções, a descentralização se fez presente também no âmbito educacional, tendo em vista dois importantes momentos, o primeiro momento foi o período de 1988 a 1996, em que pode ser resgatado, resumidamente, da seguinte maneira: “a descentralização fiscal para estados e municípios, iniciada na década de 1980, aumentou a disponibilidade de recursos nessas instâncias governamentais” (RODRIGUEZ, 2001, p.43). Ou seja, a distribuição da receita dos impostos que antes se concentrava em maior parte na esfera federal, passou a partir desse momento a diminuir e conseqüentemente aumentando as das esferas estaduais e municipais, como se observa na figura abaixo: (Figura 1).

Figura 1

Brasil – Distribuição da Receita de Impostos 1960-1997
Recursos Disponíveis por Nível de Governo (%)

Anos	Federal	Estadual	Municipal
1960	59,44	34,01	6,55
1980	69,17	22,18	8,64
1988	62,32	26,92	10,77
1997	56,4	27,5	16,1

Figura 1: Brasil e sua distribuição da Receita de Impostos, adaptado de Afonso J. R. & Raimundo J.C. BNDES (mimeo), Rio de Janeiro, 1998. In: Rodriguez, 2001.

No segundo momento, 1996 a 2000, o marco da descentralização educacional foi à criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), vale ressaltar que O FUNDEF é formado por 15% dos recursos estaduais e municipais, isso significa, que, a princípio, não há “dinheiro novo” da União direcionado para o Fundo. O que há isto sim, é que um dinheiro que já pertencia aos estados e municípios (receita própria e transferências recebidas) passou a ter seu uso vinculado à educação fundamental.

Com a implantação da *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – passou a substituir oficialmente o FUNDEF, extinto em 31 de dezembro de 2006.

Cabe aqui destacar quais são as principais características deste novo fundo de transferência e diferenciá-lo do antigo. Na prática, apesar de a finalidade de ambos ser praticamente a mesma – financiamento educacional -, o FUNDEB e o FUNDEF têm como principais diferenças a base de cálculo, o que implica em diferentes volumes de recursos, e também seu alcance.

Segundo Bremaeker (2007) para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, o parágrafo 4º do artigo 60 do ADCT⁵ estabelece que será levado em conta à totalidade dos alunos do ensino fundamental (como era no FUNDEF), enquanto que para as demais modalidades de ensino (infantil, médio e de jovens e adultos), serão consideradas no primeiro ano (2007) apenas uma terça parte das matrículas; no segundo ano (2008) serão consideradas duas terças partes das matrículas; e, a

⁵ Ver Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

partir do terceiro ano (2009) serão consideradas todas as matrículas destas modalidades de ensino.

Da mesma forma, o comprometimento dos recursos também será efetuado de forma gradual, com a elevação do percentual de retenção das receitas que já compunham o FUNDEF de 15% para 16,66% no primeiro ano e para 18,33% no segundo ano, alcançando os 20% no terceiro ano; enquanto que para as novas receitas incorporadas ao FUNDEB, a elevação do percentual de retenção destas receitas será de 6,66% no primeiro ano, de 13,33% no segundo ano e de 20% no terceiro ano.

O FUNDEB, de acordo com o Artigo 3º da Lei 11.494, é formado por 20% de fontes da receita de impostos de estados e municípios, além desses recursos, o Fundo contará com a complementação da União, verificamos, de acordo com a mesma lei que:

Art. 4º A União complementarará os recursos dos Fundos sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno, calculado na forma do Anexo desta Lei, não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado de forma a que a complementação da União não seja inferior aos valores previstos no inciso VII do caput do art. 60 do ADCT.

O FUNDEB terá vigência de 14 anos a partir da promulgação da legislação, o que representa quatro anos a mais do que o período de vigência do FUNDEF. Ao contrário do FUNDEF, que destinava recursos apenas ao ensino fundamental, o FUNDEB tem um maior alcance, abrangendo educação infantil (creche e pré-escolar), ensino fundamental e médio.

O uso de um mínimo de 60% dos recursos para remunerar profissionais do magistério e da educação básica, com o restante dos recursos sendo revertidos para outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica é um dos poucos pontos em que FUNDEB e FUNDEF se equivalem.

Destacamos também nesse período (1996 a 2000) a trajetória do processo de descentralização, ao que se refere à municipalização do ensino. De acordo com o estudo de Martins (2003) e com a leitura do mesmo, pudemos observar a trajetória da municipalização, averiguando que:

O processo de municipalização teve início em 1996 e foi marcado pela adesão de um pequeno número de municípios (6,7%). Nesse mesmo ano, o

Fundef foi discutido e finalmente aprovado pelo Congresso em dezembro. No ano seguinte, ocorreu a maior proporção de municipalizações, período em que um terço dos municípios assinaram o convênio com a Secretaria Estadual, antecipando-se, dessa forma, à implantação do Fundef. Coincidentemente, 1997 foi o primeiro ano das novas gestões eleitas. Em 1998, ano em que finalmente foi implantado o Fundef, deu-se um refluxo e apenas 43 municípios aderiram à municipalização. Vale lembrar que nesse ano houve eleições para governador e presidente da República. Em 1999, o processo tomou fôlego novamente, incorporando mais 18% dos municípios. Finalmente, nos dois últimos anos abrangidos por esta análise, ocorreu um declínio do número de adesões que atingiram no máximo 6% dos municípios. (MARTINS, 2003).

O Banco Mundial como quinto aspecto de seu pacote aos países subdesenvolvidos destaca:

5. A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; tal participação é muita mais entendida como contribuição para controle e acompanhamento das metas já estabelecidas do que, a participação efetiva na definição e consecução dos objetivos pretendidos pela comunidade escolar, e deve ocorrer principalmente em termos de contribuição econômica, participação nos critérios de seleção da escola e envolvimento na gestão escolar. “A noção de “participação” (da família, da comunidade) na educação está cada vez mais fortemente contaminada pelo aspecto econômico” (DE TOMMASI et al, 1998, p. 136).

Em sua sexta ação referente aos países em desenvolvimento, o Banco Mundial indica o seguinte aspecto:

6. O impulso do setor privado e os organismos não – governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação; é extensa a bibliografia a respeito da relação Banco Mundial e ONGs. Desta maneira, nota-se que a experiência de parceria do Banco com ONGs no âmbito de projetos revelou que as ONGs “podem contribuir para a qualidade, sustentabilidade e efetividade dos projetos financiados pelo Banco” (MALENA, 1995, apud DE TOMMASI et al, 1998, p. 48). Averigua-se que o Banco aproximou-se das ONGs e procurou abrir um diálogo, contudo Arruda (1998) alerta que isto tem gerado riscos, mas também oportunidades, as ONGs devem desvelar e aproveitar, questionando o conteúdo e os pressupostos que o Banco atribui a esses conceitos e postulando outros, fundados nos interesses das maiorias. Finalizando esse sexto aspecto, verificamos que a participação das ONGs na subministração da educação

deverá ser considerada como outro elemento da descentralização, ou seja, um complemento ao papel do Estado.

Ainda como medida do pacote do Banco Mundial aos países pobres, ele nos aconselha sobre:

7. A mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; o Banco Mundial entende como injusta a atual aplicação de recursos no sistema de ensino, pois destina grande parte das verbas para a folha de pagamento de docentes, além disso, as negociações por salários têm consumido muito tempo do governo, provocado nível de redução na relação professor-aluno e também que a grande maioria dos estudantes universitários provêm das classes média e alta. Para equacionar isso o Banco Mundial propõe redefinir parâmetros e prioridades com as despesas públicas e maior contribuição das famílias beneficiadas.

Finalizando o pacote de reformas educativas para os países em desenvolvimento, temos os seguintes pontos:

8. Um enfoque setorial; a proposta do Banco Mundial aponta para um enfoque setorial (escolar e neste ainda, apenas o ensino fundamental) contrariando o estabelecido em Jontiem (Educação Para Todos): “Já que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas, satisfazê-las requer estratégias e ações multisetoriais integradas aos esforços globais para o desenvolvimento⁶”.

9. A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica; a recomendação do Banco Mundial é fazer uma melhor e mais exaustiva análise econômica na priorização dos insumos institucionais, utilizando ferramentas básicas como relação custo-benefício e taxa de retorno do indivíduo para a sociedade, que são medidas calculando o aumento de salário de quem se educa para mais produtividade.

Concluindo a análise sobre o Banco Mundial, pudemos observar que sua intervenção nas políticas educacionais evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital internacional. A educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

⁶ PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, Agências patrocinadoras e organizadoras da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

A educação na Constituição Federal de 1988

O tratamento constitucional dispensado à educação reflete ideologias e valores. Conforme registra Herkenhoff (1987), "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política".

A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

Numa palavra, o tratamento constitucional do direito à educação está intimamente ligado à busca do ideal de igualdade que caracteriza os direitos fundamentais. Os direitos sociais abarcam um sentido de igualdade material que se realiza por meio da atuação estatal dirigida à garantia de padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais a quem não conseguiu a eles ter acesso por meios próprios. Em última análise, representam o oferecimento de condições básicas para que o indivíduo possa efetivamente se utilizar das liberdades que o sistema lhe outorga.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Dentre as muitas leis que fluem da Constituição em direção ao ordenamento jurídico-educacional, sobressai a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "em discussão desde 1988, mesmo antes de promulgada a nova Constituição e cujo primeiro anteprojeto de lei foi depositado na comissão de Educação em novembro daquele mesmo ano – finalmente foi aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei 9.394 de 17/12/1996), sancionada pelo presidente da República (20/12/1996) e publicada no Diário Oficial da União (23/12/1996, seção I)" (PINO, 1998, p. 19).

Neste caso, como legislação ordinária e segunda fonte principal do direito educacional brasileiro, esta legislação estrutura a administração, declara princípios e procedimentos, como também regulamenta o currículo, o ano escolar, os conteúdos programáticos e a duração dos cursos.

É de notória importância destacar algumas mudanças ocorridas ao longo de alguns anos, destacando a promulgada Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em que altera os capítulos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB.

Segundo Gracindo (1998), toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo, sua versão final, resultante do embate das forças políticas que participam desse processo. Nota-se que política e a educação não podem ser analisadas separadamente, onde a primeira coloca em prática os objetivos da segunda, isto é, dá concretude às direções traçadas. E depois, cabe perfeitamente nos perguntarmos: há idéias neoliberais na LDB? Sim, claramente percebemos isso, alguns pontos são relevantes quando analisamos a LDB, começamos observando que a Lei aponta que a prioridade deve ser dada ao Ensino Fundamental, como responsabilidade do Estado e Município; sendo a Educação Infantil delegada aos municípios, nesse momento percebemos a descentralização dos poderes e das responsabilidades. Para o neoliberalismo:

(...) o desaparecimento de um poder centralizador permitiria que a maioria das atividades de serviço do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior. (BIANCHETTI, 2005, p. 101).

Vale ressaltar ainda, que a autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada. Outro ponto a ser destacado é o que diz respeito à privatização, valoriza-se o privado, dando algumas condições para seu alargamento, deste modo, percebe-se a desregulação das condições de funcionamento do setor privado, através da liberalização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, de modo que força a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir.

Enfim, verifica-se, com um olhar amplo e reflexivo sobre a LDB, que ela “é *neoliberal*, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (CAPRIOGLIO et al, 2000, p. 26).

Uma visão sintética sobre currículo

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

Nesse sentido, Moreira e Silva (1999) nos dizem que o currículo é considerado um “artefato social e cultural”. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento

transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas organizações escolares, passa a ser visto não apenas como algo inserido na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como algo histórico e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

LDB e o currículo

Já vimos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, neste momento será apontado um aspecto de importância relevante à educação, o currículo sob o olhar da LDB.

Averigua-se que “a escolha dos conteúdos curriculares deve ser feita com muito critério, pois eles são, fundamentalmente, instrumentos para o alcance da cidadania pretendida” (GRACINDO, 1998, p. 194). Desta forma, a LDB indica que essas diretrizes devem ser garantidas.

Como vários autores e estudiosos da área vêm ressaltando desde a sua promulgação, o que a LDB traz de essencialmente importante para a educação infantil é o fato de tê-la incorporado como a primeira etapa da “educação básica nacional”. Segundo Cury: “a educação infantil passa a fazer parte [...] da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a educação infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares” (apud CORRÊA, 2002, p.26).

É interessante ressaltar que o pressuposto quanto à existência de um consenso acerca do que sejam as tais necessidades: de um lado instrumentos compostos por um conjunto formado tanto por segmentos rudimentares de alguns componentes curriculares (alfabetização e aritmética), quanto por habilidades cognitivas (expressão oral e solução de problemas). De outro, conteúdos, que agregam valores e atitudes voltados para a inserção dos educandos na perspectiva do “aprender a aprender” demandada pelo atual funcionamento da sociedade, mas precisamente pelas inovações tecnológicas que criam novas exigências e incrementam a disputa por ocupações no mercado de trabalho.

A LDB determina que os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada ajustada às condições e clientela locais. Eles devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política.

Pinto (2002, p. 62-63) nos diz que especificamente quanto ao ensino médio, os currículos devem destacar 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, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. A lei estabelece, ainda, como diretriz para o ensino médio, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania; uma formulação bastante ambígua e de difícil operacionalização.

Enfim, o currículo corporifica fundamentalmente um “conhecimento oficial” que expressa o ponto de vista de grupos socialmente dominantes.

Considerações finais

Fazer uma busca considerável a algumas indagações sobre os partícipes da atual condição que a educação brasileira se encontra, como a ideologia neoliberal, as influências internacionais, dentre elas o Banco Mundial, permitiu-nos perceber que esses não se constituem um sustentáculo para a viabilização da educação. Significa dizer, que eles nunca foram à garantia de que a educação básica acontecesse, e muito menos que ela fosse democratizada. Essa afirmação pode parecer de certa maneira radical, mas como muitos dizem, quando as coisas são realizadas sem a devida transparência não são boas. Verifica-se somente a busca de interesses pessoais, custe o custar, até mesmo o futuro de crianças inocentes, que só querem ter garantido dignamente o direito de serem educadas.

Em suma, a análise da intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram, por meio do mecanismo das condicionalidades, as metas acertadas nos ditos acordos de cooperação

internacional. Nesse sentido, a propalada “co-operação” consiste, de fato, em estratégia de expansão das políticas e interesses do capital internacional, sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Vivemos hoje no Brasil, quer dentro da Escola, quer no espaço mais amplo da sociedade reflexos do entusiasmo (de alguns) pela onda neoliberal que varreu o mundo, que aqui foi chegando e que agora parece ter se instalado, para ficar. Consequente, nota-se a ação avassaladora que uma ideologia pode proporcionar. Sim, todos nós possuímos uma determinada ideologia, mas até que ponto podemos concluir que uma apenas possui as soluções para todos os problemas? Chegamos a essa reflexão, pois é nítida a busca de suprir somente a necessidade “pessoal”, ou melhor, dizendo, política, dos nossos governantes, eles deixam-se influenciarem por forças maiores e esquecem-se do seu maior bem, o povo. Com isso a educação não deve ser dirigida a poucos, mas uma política de educação a todos, neste contexto há que se equacionar devidamente às grandes dicotomias que demandam uma superação. Alguns passos importantes já foram dados em relação à democracia do acesso a educação, mas e a democracia ao conhecimento e a cultura? Quantas crianças e jovens permanecem por anos na escola sem ao menos serem alfabetizados? O desafio da qualidade sem perda do atendimento às demandas de quantidade, uma vez que, ao lado do baixo desempenho qualitativo, o país ainda se defronta com a dura realidade de números insatisfatórios em termos de atendimento escolar. Em tais circunstâncias impõe-se a superação da distância entre meios e fins e dos riscos da preponderância de uns sobre outros. Ao mesmo tempo, é necessário ultrapassar o conflito entre centralização e descentralização, de maneira que União, estados e municípios possam efetivamente agir em regime de colaboração. Nesse movimento se destaca o imperativo da educação de tornar pública, para que todos, independentemente de etnia, confissão religiosa, idade ou classe social tenham direito a uma vida digna e feliz.

Sendo assim, como educadores, é necessário, darmos um passo em busca da melhoria. Por onde começar? Necessita-se de educadores comprometidos, que percebam que a educação vai muito além do simples ato de ensinar o aluno a ler e escrever, destacando que muitas vezes, nem ao menos isso, os professores estão

alcançando. Portanto há um problema, e onde há problema, deve existir reflexão, e acima de tudo, ações concretas. Contudo, a melhoria depende de cada um, desde os menores, aos mais poderosos envolvidos na política educacional. Com isso, a mudança deve começar no ambiente em que vivemos, assumindo o compromisso de verdadeiros educadores, ou seja, entendermos que devemos entrar nas esferas que ditam as regras da política educacional, entender o porquê de tudo, quais os motivos, qual a finalidade de determinados projetos e programas, qual ideologia que rege determinadas ações, qual currículo pretendemos, ou então, julgamos o melhor e mais digno a oferecer aos nossos alunos.

Nota-se que o presente artigo contribuiu para percebermos, que um verdadeiro educador é aquele que busca o bem comum, é nesse propósito que as políticas educacionais deveriam se basear, para que num futuro próximo, possamos obter uma educação de qualidade.

Referências

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BREMAEKER, F.E.J. A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002. Série Estudos Especiais. **Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM)**, Rio de Janeiro, n. 59, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2008.

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica, Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CASASSUS, J. (1995). A centralização e a descentralização da educação. In: RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da Educação**. Campinas, 2002. Tese (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

CORRÊA, C. B. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 13-31.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 153-204.

HERKENHOFF, J. B. Constituinte e Educação. In: RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, n. 641, 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>>. Acesso em: 03 jul. 2007.

LOBO, T. (1990). Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. In: RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da Educação**. Campinas, 2002. Tese (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Caderno de Pesquisas**, Santos, n. 220, p. 221-238, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf > Acesso em: 06 dez. 2007.

MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-38.

PINO, I. (1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 19-42.

PINTO, J. M. de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 51-76.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 55, p. 42-57, nov. 2001. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul.2007.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

TORRES, R. M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.