

Pensar a educação e a escola pública: definições, diretrizes, caminhos (anos de 1990)

Artur Nogueira Santos e Costa¹

Resumo

Este texto procura discutir o percurso da educação pública no Brasil durante a década de 1990, recuperando pontos relevantes para se compreender a historicidade daquele processo, como meio de problematizá-lo nos contornos das redes e circuitos nos quais se insere. Dedicase a analisar um conjunto de documentos legislativos produzidos naqueles anos, com o objetivo de perscrutar elementos que contribuam para a reflexão sobre o assunto.

Palavras-chave

História Social e Escola Pública. Diretrizes Educacionais. Políticas para a Educação.

1. Mestrando em História na Universidade Federal de Uberlândia, bolsista CNPq. E-mail: artur-costa@hotmail.com.

Thinking about education and public school: definitions, guidelines, paths (1990s)

Artur Nogueira Santos e Costa*

Abstract

This paper discusses the trajectory of public education in Brazil during the 1990s, highlighting relevant points to understand the historicity of that process aiming to discuss it in the system in which it operates. In that way, this paper observes a set of legislative documents produced during the 1990s, in order to investigate the elements that contribute to this discussion.

Keywords

Social History and Public School. Educational Guidelines. Policies for Education.

* MSc student in History, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: artur-costa@hotmail.com.

Introdução

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 2011, p. 98.

Primeiros apontamentos

Este texto é parte da investigação que desenvolvo em meu curso de mestrado em História. Nele, procuro discutir a seleção de direções, diretrizes e propostas para a educação e para a escola pública no Brasil, em suas relações com a conjuntura mais ampla dos anos de 1990.

Para tanto, trabalho com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), de 1998, e com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010. A escolha desses documentos ocorreu em virtude de eles serem, em termos legislativos, expressões dos debates instituídos naquele período com vistas à formulação de um sistema educacional no país. Assim, permitem discutir e problematizar os pressupostos teóricos e políticos que fundamentaram o processo, a fim de colocá-lo em tensão, surpreendendo suas contradições e fissuras.

De modo geral, minha investigação se ampara, metodologicamente, nos pressupostos da História Social de matriz inglesa, referenciada em autores como Edward Thompson e Raymond Williams. Tal perspectiva procura compreender

os diferentes documentos – registros das experiências humanas – como linguagens historicamente constituídas, às quais se deve interrogar com base em uma “lógica histórica” adequada às suas propriedades. (THOMPSON, 1981, p. 49-50)². É um esforço, portanto, como salientam as autoras de *A pesquisa em história*, perceber esses materiais como produzidos em meio a determinados interesses e valores, formulados no interior de uma problemática específica daquele tempo (VIEIRA et al., 2007). Refletir um pouco sobre isso é o que proponho, ao longo deste texto.

“Educação para todos”: notas sobre a conjuntura dos anos de 1990

Nos últimos anos, a escola pública e a educação têm sido objeto de reflexões e debates diversos. Em muitos deles questiona-se acerca do sistema educacional brasileiro e apontam-se suas possíveis fragilidades. Ao presenciar parte desse movimento, inquietei-me a procurar rastrear elementos que fornecessem pistas de como, historicamente, várias dessas questões foram se constituindo ao longo do processo de consolidação da educação pública no Brasil. Em outras palavras, investi em um exercício de perceber que tais questões possuem historicidade e, portanto, inserem-se em redes complexas e amplas, tendo sido forjadas em um contexto, “um campo de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 1989, p. 183). Meu objetivo, aqui, é recuperar alguns pontos que considero nodais para entender esse percurso.

Destarte, há uma série de documentos normativos que objetivam orientar a organização

2. A discussão sobre a História Social e seus pressupostos metodológicos pode ser ampliada a partir das seguintes publicações: CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (Org.). **Outras histórias**: memórias e linguagens. São Paulo: Olhos D’Água, 2006. p. 9-21; FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa*. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 73-90, 1994.

da educação, de modo mais abrangente, no Brasil. Os que estão em vigor, até então, foram, em sua maioria, produzidos ao longo da década de 1990 e, por isso, dedico necessária atenção à conjuntura daquele momento, porque entendo ser ela de fundamental relevância para alcançar o que se desenvolveu em termos de educação nos anos seguintes. Ressalto, todavia, que não é um processo mecânico. Não se trata de considerar que o que temos, atualmente, é apenas um produto das escolhas feitas naquele período. O esforço, na verdade, é materializar o modo como aquela dinâmica se expressa, com vistas a contribuir para o debate sobre a educação, percebendo as incongruências que compõem o movimento. Requer, portanto, tomar o processo como histórico, e por isso constituído por contradições e conflitos (THOMPSON, 1981).

A década de 1990, em termos gerais, foi marcada por uma rica atividade de reflexão e elaboração acerca de objetivos, parâmetros, orientações e diretrizes para a educação básica. No Brasil, especialmente, essa tarefa resultou na produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e que ainda está em vigor, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), de 1998, que foram substituídas recentemente, em 2011, por novas diretrizes. A primeira, respeitada a Constituição Federal, é, em termos de legislação, o que temos de mais abrangente e se constitui por um conjunto de títulos que se estruturam em torno do que é a educação, quais seus princípios e fins, sua organização em níveis e modalidades e como seus recursos devem ser pensados. Há as citadas diretrizes, de caráter mais específico, embora de alcance nacional, com enfoque no ensino fundamental. Produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), o documento é composto por um parecer, que retoma a fundamentação teórica e política da proposta e esboça os

princípios estruturadores de sua outra parte, a resolução, que institui as definições adotadas.

Nos dois documentos citados, é possível encontrar, no cerne das propostas, uma preocupação em explicitar o compromisso do Estado com a universalização da educação e a garantia de acesso a ela para todos os cidadãos. Na LDB/1996, em seu Artigo 4º, é colocado que o Estado tem um dever para com a educação escolar pública e que, para efetivá-lo, deverá assegurar que todos tenham condições de chegar até ela e concluí-la, mesmo aqueles que não o fizeram na idade mais adequada (BRASIL, 2013). Da mesma maneira, nos DCN, encontra-se a afirmação de que a

nação brasileira através de suas instituições, e no âmbito de seus entes federativos, vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena. (BRASIL, 1998, p. 1).

Ao identificar esse elemento central que compõe a baliza das escolhas para o rumo da educação, fui direcionado para outra dimensão ainda localizada na conjuntura dos anos de 1990. Mais do que uma afirmação meramente formal, visualizava, ali, a constituição de uma política pública e, como salienta a socióloga Celina Souza, tal fato não se dá ao acaso. Para chegar à agenda pública, uma questão precisa ser resultado de demandas da sociedade, de impasses enfrentados, que fazem com que a questão, nessa direção, vá tomando a pauta (SOUZA, 2006). Em outro modo, trata-se de algo concreto, desenvolvido por experiências humanas em movimento, portanto históricas.

Tentando rastrear os “sinais, indícios” (GINZBURG, 2012, p. 177) de como esse processo se operou, cheguei à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para

Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, em que os representantes das diferentes nações ali reunidas discutiram, a partir dos dados referentes à situação de seus países, os rumos que queriam projetar para a educação básica. A Conferência contou com cerca de 1.500 participantes, derivados de 150 países. Foi financiada, basicamente, por quatro organismos: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID)³.

O documento é composto por uma introdução e por um conjunto de dez artigos, em que são traçadas as metas e apresentados os procedimentos para o intuito de se alcançar aquilo que, na Conferência, foi definido: a educação para todos. Os artigos estão divididos em três eixos principais:

1. Objetivos (Artigo 1): destacam que, em termo gerais, o que elegem como ponto central é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a partir das peculiaridades culturais e políticas de cada país, em uma preocupação mais abrangente em relação aos elementos envolvidos nesse processo: desde os conteúdos até a formação humana.

2. Visão abrangente e compromisso renovado (Artigos 2, 3, 4, 5 e 6): nesse eixo, há uma leitura do panorama histórico da realidade da educação naquele momento, com apresentação do que se propõe efetivamente como caminhos para transformar essa realidade. Os artigos indicam a concentração de esforços para expandir recursos e estruturas escolares; universalização do acesso à educação e

equidade em relação às oportunidades; atenção ao processo de aprendizagem, inclusive no que diz respeito ao significado e utilidade do que se propõe ensinar, aos meios e adequações necessários para tanto.

3. Requisitos necessários (Artigos 8, 9 e 10): esses artigos referem-se ao que seria de fato necessário para concretizar a educação para todos. Situam a proposta de estabelecer uma política contextualizada de apoio, em que a mobilização de recursos fosse um dos tópicos; e, como responsabilidade de todos, colocam o fortalecimento da solidariedade internacional, na direção de auxílio mútuo na resolução de problemas, inclusive econômicos, no que diz respeito à educação para todos.

Após retomar os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada 40 anos antes daquela Conferência, em que era afirmado que todos tinham o direito inalienável à educação, foi diagnosticada a seguinte realidade:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

mais de 100 milhões de crianças e incontáveis

3. Para mais informações: GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1999, Brasília. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 1)

Desse modo, para além de uma proposição abstrata, o acordo em consolidar o direito à educação ocorreu em virtude de uma demanda concreta, real: a de que, mesmo com os avanços conquistados por muitas nações, o acesso à educação básica e sua conclusão ainda precisavam ser tomados como objeto de discussão, uma vez que existia um número absolutamente significativo de pessoas das mais diferentes nacionalidades que não obtiveram tal nível de escolarização.

Assim, tendo o Brasil feito parte do grupo de países que concordou em levar à execução o plano, era necessário esboçar, em termos legais, os dispositivos que dariam viabilidade a esta meta. Dentre outras coisas, a LDB foi pensada, nesse contexto, para fornecer elementos capazes de nortear o percurso de aplicação do que fora acordado. Entretanto, ressalto que o processo que resultou na versão promulgada em 1996 não foi homogêneo. Ao contrário.

Para desenvolver o exercício de perscrutar a natureza histórica dessa lei, faz-se necessário identificar os embates que se deram em torno da construção do que ela objetivava regulamentar e, de tal maneira, entender que ali se encontravam sujeitos sociais das mais diferentes inserções, exercendo a prática de legislar. A LDB/1996 não surgiu de um corpo abstrato, ela foi resultado de um projeto político, encampado por pessoas concretas, que se fez vencedor diante das demais propostas que, por ventura, também existiam.

Quando digo que o processo não foi homogêneo, busco esclarecer que, acompanhando as reflexões de alguns autores, a maioria da área da Educação, sobre a dinâmica que tomava corpo naquele momento, fica evidente que existiam, ali, minimamente, duas posições muito claras. Nesse sentido, é pertinente

salientar a argumentação de Iria Brzezinski, quando, em artigo sobre a tramitação e os desdobramentos da LDB, recupera a conjuntura específica de produção da lei e identifica que

o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

A autora considera que, dos setores envolvidos na elaboração da LDB, havia um que representava os interesses do âmbito privado e outro que se colocava na defesa da escola pública, para todos. Esse último, para ela, vinha se posicionado em diversas instâncias, sobretudo com a atuação no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Cabe lembrar que projetos políticos para a educação são, ao mesmo tempo, projetos de sociedade, denunciam o modo como seus defensores apreendem o mundo e o que pretendem para ele.

Brzezinski coloca, ainda, que o que obtivemos em 1996, com a LDB, foi uma vitória escancarada dos grupos privados e, portanto, um documento que não representou muitas conquistas e não projetou transformações. Embora a reflexão da professora forneça dados substanciais para minha compreensão do movimento histórico que decorria naquele período, sinalizo que, nesse ponto, discordo do modo como ela compreende a situação. Quando nos propomos a discorrer sobre aquela conjuntura, é necessário reconhecer que, embora a lei aprovada tenha aspectos que deixam a desejar, encampou avanços significativos para a educação no Brasil. Mais adiante, retomarei esse ponto.

A LDB/1996 é composta por nove títulos, e discute desde o que considera por educação até o modo como os recursos destinados a ela devem ser geridos. Na transversal dos títulos, perpassam questões relacionadas ao que a lei elenca como princípios e finalidades da educação nacional, em suas correlações com o que se assegura enquanto direitos e deveres ali encontrados. Há, ainda, a discussão acerca dos diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação profissional, de jovens e adultos, ensino superior e educação especial. São apresentadas as características, as atribuições e os direitos dos profissionais da educação. O documento é assinado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e seu Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

Ainda sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos, apresento um mote que é pertinente na direção do que coloquei antes. Com base nas transformações pelas quais o mundo vinha passando, sobretudo a partir dos anos de 1980, tais como as conquistas dos movimentos sociais, os avanços científicos e certas melhorias na qualidade de vida, a maioria delas ligadas à capacidade de comunicação, afirma-se que

essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações e pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável. (UNESCO, 1990, p. 1).

Embora, como alerta Walter Benjamin (2012), desconfiar do que é tomado como progresso e suas implicações, do que é que avança e em que rumo seja uma tarefa do historiador ao esmiuçar o que as fontes lhe oferecem, percebo que, de toda forma, houve ali, no âmbito da construção do compromisso com a educação para todos assumido pelos países participantes da Conferência, um

ensejo em acumular esforços para fazer com que, resguardadas as dificuldades, a educação chegasse ao estatuto de experiências reais, concretizadas. Há muito que se conseguir, ainda nos dias de hoje, para a efetivação do intento, mas precisa existir a utopia para alimentar nossa busca incessante daquilo que tomamos como um ideal.

Sobre a escola pública no Brasil: tramas, definições, diretrizes e bases (década de 1990)

Quando recuperei parte da argumentação da professora Iria Brzezinski sobre a tramitação da LDB, propus retomar pontos que, em minha leitura, se apresentaram como conquistas para a escola pública no Brasil. Para isso, esclareço que meu olhar em relação à legislação é no sentido de entendê-la como prática, e não apenas como um agrupamento de elementos meramente técnicos. Ao contrário, ela não é letra morta, está em movimento, em processo constante de apropriação e reapropriação porque é experimentada e vivida por sujeitos que, por serem históricos, são ativos ao operarem a concretização do que qualquer legislação propõe.

Mais do que isso, a LDB, por exemplo, apesar de ter sido promulgada no ano de 1996, sofreu diferentes alterações em virtude das novas demandas da sociedade. Ao analisar a última edição (8ª), de 2013, é visível a série de títulos, capítulos, artigos e incisos que foram modificados ou acrescentados, para atender às novas necessidades que iam sendo colocadas na pauta de discussão.

As conquistas paulatinamente obtidas se apresentam como incorporação de pontos que, de um modo ou de outro, podem fornecer subsídios à construção da escola pública. Como exemplo, é possível citar o Artigo 5º da referida lei, que afirma que

o acesso à educação básica obrigatória 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. (BRASIL, 2013, p. 11).

Na esteira dessa determinação, nota-se que o Estado é responsabilizado por garantir a educação básica para todos. Em uma sociedade em que as desigualdades sociais são latentes, isso é um ganho, mas não quero dizer que devemos nos satisfazer apenas com essa sinalização. É necessário ponderar, igualmente, sobre que tipo de educação queremos e quais os mecanismos passíveis de serem utilizados para consegui-la.

Aliás, cabe ressaltar que essas ponderações acerca da relação entre a educação e o combate às desigualdades sociais já estavam presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos, como fica evidente no trecho a seguir, referente a

um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, p. 3).

Uma maneira de tornar executável esse objetivo de a educação transformar a realidade social é colocá-la sob a responsabilidade do poder público, da União, no sentido de gerir recursos e organizar iniciativas para viabilizar a medida. É o que encontramos no citado artigo da LDB. “Colocar sob a responsabilidade da União” não significa ignorar as especificidades de cada região do país, e, sim, uma alternativa para assegurar o lugar da diferença em meio à unidade.

Desse modo, nas palavras de Saviani

(2010), a organização de um Sistema Nacional de Educação trata-se da articulação entre objetivos, meios e fins a serem atingidos pelo projeto educacional em âmbito nacional. Para ele,

sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. (SAVIANI, 2010, p. 771).

O autor completa que é uma estratégia, dentre outras possíveis, para articular, em torno de um objetivo comum, os elementos dispersos, respeitando sua multiplicidade e fazendo dela ponto de partida.

Ainda sobre essa discussão, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), um documento de abrangência nacional, elaborado no seio do Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, subordinado ao Ministério da Educação. É constituído por duas partes: o Parecer, em que são explicitados os princípios políticos e filosóficos da proposta, com historicização do momento em que ela ocorre e recuperação dos antecedentes dessas Diretrizes; e a Resolução, que retoma e fixa a discussão envergada no Parecer e dá a ela o caráter legal e, de fato, com fundamentação no Parecer, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Essas Diretrizes trazem um importante apontamento. Quando, em seu texto introdutório, retomam as características sociais, políticas e históricas do país, argumentam que é necessário observar

a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma

solidária e integrada, possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores. (BRASIL, 1998, p. 2).

De acordo com o que colocava Saviani (2010), é interessante observar como as diferentes dimensões relativas à educação, no Brasil, iam se compondo em um processo complexo, multifacetado. Trata-se de um desafio conseguir assegurar a qualidade da educação e os princípios associados a ela, diante de um panorama por vezes confuso. O que significa flexibilidade? Até que momento ela se sustenta? Como organizar um “sistema educacional nacional” flexível?

As Diretrizes reconhecem que o princípio de flexibilidade na experimentação do que elas e a LDB, em conjunto, regulamentavam não pode ser reduzido

a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim flexibilidade e descentralização de ações devem ser sinônimas de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis. (BRASIL, 1998, p. 2).

É um dispositivo que depende da seriedade e do compromisso daqueles que vão se apropriar dele. É preciso que os gestores escolares, na relação com suas comunidades e nas demandas enfrentadas junto ao Ministério da Educação, atentem-se para o fato de que a escola está inserida em uma rede, em um sistema, não é um corpo isolado.

As professoras Alicia Bonamino e Sílvia Martinez colocam que, desde os anos de 1980, professores, pedagogos e diretores descontentes com os resquícios da Ditadura Militar procuravam contraporem-se à rigidez da administração escolar imposta e reclamavam por mais autonomia (BONAMINO; MARTINEZ, 2002). Destaco, todavia, que definir o princípio da flexibilidade como uma diretriz para a

educação pública não é sinônimo de oportunizar gestão democrática e autonomia da escola.

Ainda na discussão das definições sobre a educação e sobre a escola pública, no decorrer dos anos de 1990, a LDB, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, colocava a necessidade de investimentos para garantir escolarização àqueles que não a tiveram na idade adequada, conforme já mencionado. Basta recuperar o Título III para identificar esse movimento. No entanto, como lembram as autoras de *A pesquisa em história*, é necessário ousar interrogar os silêncios dos materiais com os quais lidamos, para abrir novas possibilidades de interpretação (VIEIRA et al., 2007).

Nesse mote, considerando que a concretude da legislação ocorre na prática de quem a executa, lembro-me das provocações de José Marcelino de Rezende Pinto, quando, discorrendo sobre o financiamento da educação na era Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), afirma que o governo dedicava absoluta atenção ao ensino fundamental e quase que virava as costas à educação de jovens e adultos (PINTO, 2002). Quero, com isso, dizer que, ao mesmo tempo em que reconhecemos a legitimidade do que a legislação orienta, não podemos ser ingênuos em acreditar que ela toma corpo sem passar por embates que envolvem interesses políticos dos mais diversos. Há quem se interessa em subverter, em burlar ou mesmo negar o que ali está colocado, demonstrando certas contradições entre o que a legislação regula e o que é, de fato, projetado.

Ainda nas palavras do autor:

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior “participação” da sociedade. (PINTO, 2002, p. 124).

Recordo-me, com isso, de Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*. Mesmo que em uma outra conjuntura e em outro tempo histórico (início da década de 1970), Freire traz um alerta que pode dialogar com esse processo: a necessária postura crítica em não acreditar que as classes dominantes demonstrariam preocupação em tornar possível uma educação libertadora, capaz de denunciar e combater as desigualdades (FREIRE, 2011).

Tal referência se fez em virtude de que ela sugere pensar sobre a complexidade e as contradições que forjaram a composição do sistema educacional naquele momento. Se, de um lado, Fernando Henrique Cardoso e aqueles que compunham sua rede administrativa, imersos na lógica neoliberal, assumiram o compromisso da “educação para todos”, de outro, há que se atentar para as incongruências apresentadas no percurso: a gerência dos recursos, os objetivos elencados para a educação e as perspectivas adotadas. Todas elas denunciam um movimento que deixa dúvidas quanto a capacidade de FHC em proporcionar, de fato, “educação para todos”, de acordo com o que havia sido acordado. Pinto (2002) ressalta, também, que FHC e seu então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, contaram com “generoso, além de pouco crítico, espaço na mídia” (2002, p. 109), seja impressa ou televisiva, um dos fatores que fizeram com que eles conseguissem sucesso em relação à aprovação de medidas relacionadas à área da educação⁴. No que tange às definições para a escola pública no Brasil, é relevante destacar, também, da LDB, o Artigo 87, e seu primeiro parágrafo:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-

se um ano a partir da publicação desta lei. A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta 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. (BRASIL, 2013, p. 44).

No intento de viabilizar o acordo feito no início dos anos de 1990, o artigo acima funciona como um elemento que coloca ao então governo o desafio de criar um conjunto de metas, a compor o chamado Plano Nacional de Educação (PNE), para percorrer o caminho necessário a fim de atingir o objetivo central: a educação para todos.

Após sua tramitação no Congresso Nacional, o PNE foi aprovado em 2000, quando entrou em vigor. Assim como os demais documentos apresentados, é composto por uma introdução teórica, pela definição de objetivos, metas e caminhos. Em seu histórico, retoma a Declaração Mundial de Educação para Todos e diz estar em sintonia com ela. Isso é um indício de que, assim como nos outros casos, este material está inserido em uma rede mais ampla de possibilidades ou, como disse Ginzburg (1989), em um contexto.

Do referido Plano, resalto algumas partes pertinentes à discussão que venho encaminhando aqui. Em seus objetivos gerais, a preocupação é a de elevar o nível de escolaridade da população, ao mesmo tempo em que apresenta a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, tomando como base o pressuposto de que este é um instrumento para reduzir as desigualdades e tendo como princípio a gestão democrática do ensino

4. Embora este trabalho não traga evidências da imprensa para compor o corpo de materiais, vale problematizar como esta é eficaz em encampar discursos políticos e projetar conjunturas, ao naturalizar e homogeneizar processos por vezes complexos e contraditórios e exercer influência na sociedade civil. Ver: CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007; BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (Org.). **Outras histórias**: memórias e linguagens. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 262-272.

público (BRASIL, 2000).

Especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental, considera como tarefa a ser posta em pauta a necessária correção das distorções de acesso e permanência a este nível escolar, sobretudo quando comparada às realidades de outros países da América Latina. A medida ali indicada seria ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, o que só se institucionalizou mais de dez anos depois, com a criação de novas diretrizes para esse nível de ensino. No mais, suas proposições concentram-se em manter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para todos, com a LDB e com as DCN de 1998.

Sobre o financiamento a ser provido, considera que a realidade concreta deve ser o ponto de partida para o gerenciamento e disponibilização de recursos e explicita a pretensão de elevar os gastos públicos com a educação. Pinto (2002), contudo, aponta a necessidade de desconfiar dos investimentos do governo na educação, naquele momento, ao afirmar que FHC esteve convicto de que os recursos existentes eram suficientes para cumprir com os compromissos assumidos. O autor lembra, também, que, não apenas a quantidade de recursos, mas o modo como eles são distribuídos, o modelo de gerenciá-los e as instâncias que conseguem alcançar são igualmente relevantes para entender a dinâmica que ele critica (PINTO, 2002).

Ao observar esta dinâmica, é necessário o cuidado de perceber as contradições existentes entre os diversos sujeitos envolvidos no processo – Presidente da República, Ministro da Educação, Conselheiros do CNE, professores universitários e da educação básica, entre outros – ao passo que é válido indagar as realidades sobre as quais cada um deles fala e, principalmente, que realidades eles propõem construir. É um exercício complexo desvelar as diferentes propostas, posições e defesas que alimentam a trama que constitui a rede educacional no Brasil.

Para Bonamino e Martínez (2002, p. 373), é misterteramente que há uma lógica que orientou a política educacional naquele momento:

excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica.

Nesse sentido, a escola pública esteve na pauta do debate durante aquele período compreendido entre os anos de 1990. Foi objeto de múltiplas discussões e gerou movimentação na sociedade. Há que se reconhecer que, mesmo com as agruras do período, encontramos ali marcos que significaram avanços na direção de consolidar o projeto de educação para todos. O debate abrigou tramas e disputas internas relacionadas a concepções e projetos distintos. O que desponta enquanto evidência é que ali se constituía, como eixo para a escola, a criação de uma linha a ser seguida, por meio de diretrizes curriculares, de normas etc. A esteira, já definida nas DCN, foi a de a escola e a educação funcionarem como preparadoras para o tripé: cidadania, trabalho e formação humana.

Considerações finais

Retomar algumas questões que marcaram o processo de engendramento da educação pública no Brasil nos últimos anos, sob o ponto de vista historiográfico, foi a proposta deste texto. A articulação entre os diferentes documentos elencados permite discutir a complexidade de tal processo. De modo geral, permite, também, procurar fugir de uma perspectiva de senso comum a qual temos presenciado e que desqualifica a educação, a escola e, por conseguinte, seus sujeitos – alunos, professores, especialistas – e os compreende como dimensões fracassadas.

Assim, traçar as relações entre

uma conjuntura mais ampla, global, e as especificidades dos materiais produzidos no Brasil traz mais consistência para o debate, na medida em que, nesse caso específico, nos voltamos para os anos de 1990 para buscar as conquistas obtidas ali, com a legislação que foi construída depois de muitas lutas e entraves.

Se, de uma forma ou de outra, ainda

expressamos descontentamento com os avanços oriundos daquele movimento e que ainda ecoam nos dias de hoje, precisamos manter em aberto o debate e construir um campo comum de experiências que nos permita atuar na reivindicação da construção de uma agenda pública que tenha em sua pauta pensar a educação pública e suas potencialidades.

Referências

BARBOSA, M. E. J. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, P. R. de; MACIEL, L. A.; KHOURY, Y. A. (Org.). **Outras histórias: memórias e linguagens**. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 262-272.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 8, p. 368-385, set. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010**. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2000.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, jul./out. 2010.

CRUZ, H. F. de; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. A. Introdução. In: ALMEIDA, P. R. de; MACIEL, L. A.; KHOURY, Y. A. (Org.). **Outras histórias: memórias e linguagens**. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 9-21.

CRUZ, H. F. de; PEIXOTO, M. do R. da C. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007.

FENELON, D. R. Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 73-90, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Os compromissos de Jomtien**: Estado e sociedade civil. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1999, Brasília. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

GINZBURG, C. Provas e possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Davies. In: _____. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989. p. 180-202.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 143-179.

PINTO, J. M. R. de. Financiamento da educação no Brasil: um balanço da era FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco. Jomtien, Tailândia. 1990.

VIEIRA, M. P. do; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Submetido em 8 de abril de 2015.

Aprovado em 21 de junho de 2015.