

Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil pós 1990

 Wanessa Cardoso Gomes Muniz¹,  Roberto Francisco de Carvalho²,  Núbia Mária Soares de Souza³,

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Campus de Palmas. Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO-14. Plano diretor Norte. Palmas - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: wanessa.cardoso@uft.edu.br

RESUMO. O artigo¹ tem como objetivo analisar as políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990. Assim, apresenta-se o cenário político-econômico internacional da América Latina no final dos anos 70 e 80. Pretende-se, de igual modo, identificar as tendências e os conceitos constitutivos das políticas educacionais, sobretudo o particular uso que se faz da noção de “competências”, a partir de documentos de organismos nacionais e agências multilaterais. Para sustentar as escolhas e discussões desenvolvidas no artigo, utiliza-se o materialismo histórico-dialético, por possibilitar analisar historicamente as mudanças da legislação educacional. Os resultados revelam que as políticas educacionais desse período foram embasadas na perspectiva do capital, seguindo as orientações dos organismos internacionais, de cunho neoliberal.

Palavras-chave: políticas educacionais, organismos internacionais, capitalismo, competências.

Productive restructuring, State reform and educational policies in post 1990 Brazil

ABSTRACT. The article aims to analyze the Brazilian educational policies of the nineties. Therefore, the international political-economic scenario of Latin America in the late seventies and eighties is presented. It is intended to identify, in the same way, trends and constitutive concepts of educational policies, especially the particular use that is made of the notion of “competences”, based on documents from national organizations and multilateral agencies. To support the choices and discussions developed in the article, historical-dialectical materialism is used, as it makes it possible to historically analyze the changes in educational legislation. The results reveal that the educational policies of that period were based on the perspective of capital, following the orientation of international organizations, of a neoliberal nature.

Keywords: educational policies, international organizations, capitalism, competence.

Reestructuración productiva, reforma del Estado y políticas educativas en el Brasil posterior a 1990

RESUMEN. El artículo tiene como objetivo analizar las políticas educativas brasileñas de los años 90. Así, se presenta el escenario político-económico internacional de Latinoamérica a finales de los años setenta y ochenta. También se pretende identificar tendencias y conceptos constitutivos de las políticas educativas, en especial el uso particular que se hace de la noción de “competencias”, a partir de documentos de organismos nacionales y agencias multilaterales. Para sustentar las elecciones y discusiones desarrolladas en el artículo, se utiliza el materialismo histórico-dialéctico, ya que permite analizar históricamente los cambios en la legislación educativa. Los resultados revelan que las políticas educativas de ese período se basaron en la perspectiva del capital, siguiendo los lineamientos de los organismos internacionales, de carácter neoliberal.

Palabras clave: políticas educativas, organizaciones internacionales, capitalismo, competencias.

Introdução

Este artigo trata-se de um capítulo da dissertação de mestrado da autora que foi reformulado e aprofundado com o objetivo de analisar as políticas educacionais brasileira dos anos de 1990 no contexto da reforma do Estado e da educação, tendo claro, segundo Saviani (2009, p. 200), que “... estudar criticamente determinado fenômeno significa buscar os seus condicionantes, os seus fatores determinantes”.

As disputas em torno da direção da educação não são novas, remetem ao desaparecimento de interesses comuns e ao surgimento das sociedades de classes (Ponce, 2010). Tais disputas são expressões da própria luta de classes travada nessas sociedades e de seus antagonismos, que moveram e impulsionaram a história e estiveram revestidos de diferentes formas, nas diferentes épocas, em uma verdadeira “... guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada” (Marx & Engels, 2010, p. 40).

Segundo Saviani & Duarte (2012), no Brasil, de um lado, diversas ações – desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula – são empreendidas no sentido de impossibilitar a constituição de um sistema nacional de educação pública, o que alimenta uma das principais contradições presentes na educação escolar pública: a negação do conhecimento científico, quadro que é favorável aos interesses da classe dominante. Do outro lado, a luta da classe trabalhadora por uma escola alinhada aos seus interesses passa pela efetivação da especificidade da escola, qual seja, a socialização do saber sistematizado – a ciência (Saviani, 2008).

O presente estudo, de natureza teórico-documental, foi desenvolvido tendo como pressupostos os fundamentos analíticos do materialismo histórico e dialético, os quais possibilitaram analisar historicamente as mudanças da legislação educacional na sua relação com as exigências da reprodução do capital no contexto da economia capitalista contemporânea e, em particular, como o Brasil se insere nela.

Para Marx e Engels (2010), o Estado de classe estava intimamente ligado ao ensino da classe e a educação constitui, nesse sentido, instrumento ideológico hegemônico de dominação da classe. Os autores criticaram a divisão do trabalho na sociedade de classes e, por conseguinte, a incidência dela na educação. Tendo por base o que discutem esses autores, procurou-se analisar, por meio da literatura e dos documentos estudados, em que medida as diretrizes e orientações dos organismos multilaterais estão presentes na educação escolar brasileira da década de 1990 e de que maneira favoreceram ao desenvolvimento do capital.

O texto é composto por quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção traz uma análise sobre o processo de reestruturação produtiva e suas repercussões para as políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da crise do capital ocorrida na década de 1970, que desencadeou importantes mudanças em nível global.

Em seguida, na segunda seção, o texto aborda a influência dos organismos multilaterais e do modelo neoliberal na educação brasileira da década de 1990 e cita alguns eventos ocorridos na arena internacional nesse período, os quais influenciaram diretamente os rumos das políticas educacionais brasileiras, tendo impactos até a atualidade. O estudo mostra que, nesse contexto, foram propostas readequações na estrutura do Estado e a educação foi chamada para atender às novas demandas do capital com vistas à manutenção e reestruturação do sistema.

A terceira seção trata das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 e busca demonstrar que tais políticas foram reformuladas para dar respostas aos organismos internacionais e aos objetivos do projeto neoliberal implementado no Brasil a partir dessa década. As reformas ocorridas na área da educação nos anos 1990 se deram em duas frentes: uma por meio da apresentação de um projeto global para a educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outra que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo.

Por fim, na tentativa de ilustrar melhor esse processo de reformas da educação a quarta seção aborda o debate sobre os PCN's como expressão da política e gestão curricular do Brasil implementada a partir de 1990 e evidencia como estes têm servido de sustentação às mudanças estruturais do modelo de acumulação capitalista implementadas após a crise vivenciada pelo capital na década de 1970.

Reestruturação produtiva mundial e suas repercussões para as políticas educacionais brasileiras

Após a crise sofrida pelo capitalismo na década de 1970 uma nova ordem econômica e política surge evidenciando o fortalecimento político e financeiro das corporações capitalistas transnacionais, e, conseqüentemente, o enfraquecimento político dos Estados nações. O capital, nesse sentido, passou a se estruturar sob nova base tecnológica, a microeletrônica, e a adotar novos métodos de racionalização do trabalho e da produção, substituindo a produção em série pela flexibilização da produção.

O papel do Estado passa, então, a ser redefinido como consequência da crise e esgotamento do Estado Keynesiano desenvolvimentista. Esse processo levou à incorporação

crescente e intensa da ciência e da tecnologia nas diversas fases de realização do capital, conferindo à ciência e à tecnologia importância cada vez maior enquanto forças produtivas. Esse novo modelo de acumulação ficou conhecido como acumulação flexível (Souza & Faria, 2004).

Para Marx o capitalismo é o sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, orientado pela e para a obtenção de lucro, conquistado através da exploração do trabalho (não pago), da mais valia, e este não se desenvolve natural e aleatoriamente (Marx, 2014).

Assim, o período de 1980-1990 foi marcado pela reestruturação produtiva nas principais economias do mundo, impulsionada por saltos tecnológicos “onde a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas reações de trabalho e produção do capital” (Antunes, 2015, p. 33). Conforme o mesmo autor, o Toyotismo, como ficou conhecido esse novo modelo, passou a mesclar-se ou substituir o padrão anteriormente hegemônico, o taylorismo/fordismo.

Simultaneamente a esse movimento, na década de 1980 a América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. Durante essa década, no Brasil – num contexto de tensão, transição e abertura democrática – emergiram organizações de diversos setores da sociedade, o que culminou com a Nova República (Peroni, 2003, p. 44).

Nessa fase de transição acontece na América Latina a chamada crise da dívida, caracterizada pela dificuldade de os países pagarem suas dívidas, o que aprofundou a crise fiscal no Estado brasileiro. Como alternativa para a saída da dívida pública, organismos transnacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) oferecem empréstimos a esses países, mas com condições alinhadas com as demandas da nova ordem econômica. Na realidade, o que se viu foi a implantação de uma agenda de reformas para a América Latina sob a condução destacada do FMI e do BM, com a política de “ajustes, por meio de reformas, para o crescimento” (Peroni, 2003).

Esses ajustes econômicos, no entendimento de Melo (2004, p. 114), são expostos, de um lado, como indispensáveis, mesmo que seus impactos sociais como a redução de verbas para a saúde e educação, o desemprego e a diminuição dos salários sejam extremamente negativos e causem certa comoção social. Por outro lado, argumenta-se que apesar de os ajustes causarem “temporariamente efeitos negativos” eles são a solução para os problemas. Isso evidencia que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe,

hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais (Peroni, 2003, p. 50).

Nesse sentido, em uma sociedade de classes estas experimentam os efeitos da crise e das mudanças de forma bastante desigual, além de se verem comprometidas com sua solução também de pontos de vista de classe diferentes. Enquanto a classe trabalhadora, fundamentalmente, sofre a crise, a classe capitalista se preocupa em agir, imediatamente, e intervir no curso da crise, pois, de outro modo, não conseguiria manter a reprodução ampliada do capital social global e preservar sua condição de proprietária privada dos meios de produção. Nesse sentido, enquanto classe dominante, e diante das novas exigências postas pela reprodução social capitalista, esta se coloca na dianteira quanto à formulação de políticas saneadoras da crise.

No caso brasileiro, de acordo com Gonçalves, para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências do receituário neoliberal: “a minimização do Estado é assim recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se torne atraente aos olhos dos investidores estrangeiros” (Gonçalves, 1992, p. 165). Consequentemente, no campo das ideias, o neoliberalismo aparece como orientação ideológica, com vistas à hegemonia, para defender as mudanças em curso na produção e reprodução capitalista.

Sobre o neoliberalismo, Harvey (2008) pontua suas diferenças teóricas e práticas. Do ponto de vista teórico o discurso neoliberal é marcado pela defesa da liberdade individual como máxima, bem como a exaltação do mercado e da competição como forças que não podem ser controladas sob nenhuma hipótese. Entretanto, do ponto de vista prático apresenta sérias contradições: o neoliberalismo é, na verdade, a tentativa de restauração do poder das elites financeiras globais, que utilizam a flexibilização, privatização e liberalização como formas de retirar o poder político das mãos dos trabalhadores (Harvey, 2008, pp. 75-86). Como forma de organização do Estado o neoliberalismo defende a propriedade privada dos meios de produção e a intervenção mínima do Estado na economia e na vida social, possibilitando a penetração do grande capital na economia dos países (Lopes & Caprio, 2008).

Leher (1999) afirma que, no caso da educação, a partir de 1970 esta passa a preencher cada vez mais espaço nas ações apoiadas ou desenvolvidas pelo Banco Mundial, ocupando centralidade no discurso dessa instituição a partir de 1990. Assim, o mencionado banco vem defendendo mudanças estruturantes no campo da gestão, das práticas formativas, da formação

de professores e do currículo, a exemplo da reestruturação do currículo da educação superior e básica. O Banco Mundial indica, assim, a necessidade de reformas nos sistemas educacionais que se articulam e se sustentam a partir de um ideário político-pedagógico desenvolvido de modo a ter um caráter universal. Esse processo favorece o movimento de mercantilização da educação e a entrada do capital na rede pública de ensino, o que possibilita identificar um projeto de sociedade e de educação do capital que vem se materializando como hegemônico em vários países, entre eles o Brasil, assunto que será melhor discutido no item a seguir.

A influência dos organismos multilaterais e do modelo neoliberal na educação brasileira da década de 1990

Cabe ressaltar que a educação, assim como os relatórios, tratados ou documentos que dela se ocupem só podem ser compreendidos se analisados em consonância com o momento histórico em que são produzidos levando-se em conta, também, as instâncias socioeconômicas que deles participam. Portanto, para que se possa analisar as políticas educacionais dos anos 1990 na sua totalidade, é importante citar alguns eventos ocorridos na arena internacional, a exemplo do Consenso de Washington.

Como ficou popularmente conhecido, o Consenso de Washington, tratou-se de um encontro ocorrido em 1989, em Washington, capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Também foi discutido um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. De acordo com (Yanaguita, 2013, p. 22), “formou-se a ideia hegemônica de que o Estado, sobretudo nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial”. Para que a cooperação financeira ocorresse, a adoção do sistema neoliberal era uma condição essencial. Assim, durante o encontro foi promulgada a ideia de que

... a única saída para evitar e controlar uma crise generalizada das economias de mercado era manter um Estado que fosse forte a ponto de aniquilar o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, ao mesmo tempo em que se efetuassem medidas de diminuição dos gastos sociais e intervenções econômicas (Anderson, 1995 como citado em França, 2005, p. 20).

Ainda de acordo com Yanaguita (2011), no campo educacional as reformas concretizadas tiveram por modelo os diagnósticos, relatórios e receituários de órgãos

multilaterais de financiamento e de órgãos voltados para a cooperação técnica, os quais demonstravam a defesa

... da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal ... também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização) (Souza & Faria, 2004, pp. 566-567).

“Nestes princípios de cunho neoliberal estava presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano que concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho” (Yanaguita, 2011, p. 3). A teoria do capital humano, enquanto teoria do desenvolvimento, concebe a educação como potenciadora de trabalho e, por extensão, da renda; enquanto teoria da educação, reduz a prática educativa a uma questão técnica, a uma tecnologia da educação, que visa ajustar a educação aos requisitos de ocupação no mercado de trabalho (Frigotto, 2011).

O encontro reconhece a importância da educação na sociedade neoliberal. Leher (1998) assinala que nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores.

Para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global. Também visam “aliviar a pobreza extrema manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de “um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (Leher, 1998, p. 101).

Chesnais (1996) cita a participação do Brasil, em março de 1990, na "Conferência de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência – que teve como copatrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial – inaugura a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Essa declaração estabelecia como meta principal a universalização, nos países signatários, do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade (Brasil, 1991).

É válido lembrar que após a Conferência de Jomtien, conhecida também como Conferência Geral da Unesco, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo o diretor-geral Frederico Mayor e o convidado Jacques Delors como responsável por presidir tal Comissão, que reuniu quatorze personalidades de setores acadêmicos e políticos diversos, de todas as regiões do mundo. O texto *Educação: um tesouro a descobrir* é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI (Delors, 1998).

Ao ver-se confrontada com os muitos desafios que o futuro guarda para ela, a humanidade vê na educação um valor indispensável à sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça ... A Comissão não vê a educação como uma cura milagrosa ou como uma fórmula mágica para abrir as portas de um mundo onde todos os ideais serão alcançados, mas sim como um dos principais meios que temos à nossa disposição para favorecer a criação de uma forma mais profunda e mais harmônica de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra (Delors, 1998, p. 4).

Para superar os desafios de uma sociedade de incertezas, a comissão propõe um novo conceito de educação: *a educação ao longo de toda a vida* “dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (Delors, 1998, p. 18).

O Relatório Delors emerge em meio a um contexto que lhe é próprio. Uma característica relevante apresentada por esse relatório é o ajuste da educação a fim de formar o sujeito necessário ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação. O texto apoia a educação de qualidade para crianças, jovens e adultos, em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Cada um desses pilares tem uma ligação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI. São princípios norteadores propostos para a formação não só intelectual, mas, também, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação. Dessa forma, os pilares são divididos entre os princípios mais práticos (intelectuais) e aqueles mais subjetivos, que dizem respeito, principalmente, à harmonia na convivência e na cooperação mútua dos indivíduos. Discorrendo inicialmente sobre tais pilares, o Relatório mostra que

para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;

aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, pp. 89-90).

Assim, o Relatório Delors deve ser compreendido dentro da perspectiva de busca de um novo ideal de sujeito e cidadão necessário ao desenvolvimento da sociedade pretendido pela UNESCO. Como mencionado no início deste texto, os novos modelos de produção em desenvolvimento desde a crise capitalista da década de 1970 pressupunham a flexibilização dos processos, modificando paulatinamente a estrutura de trabalho e produção até então existente.

Porém, é importante ressaltar que, para operacionalização de todas essas reformas havia um fator fundamental a ser, também, modificado: o fator humano. A mão de obra existente precisaria ser readaptada, reeducada para corresponder aos anseios do novo modelo produtivo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o Relatório em questão é produzido sob a visão de necessidade de um novo trabalhador: flexível, polivalente, conhecedor das tecnologias, dos idiomas, que seja capaz de tomar decisões e agir de maneira autônoma. Dessa forma, faz-se necessário, então, um novo modelo de educação que forneça os subsídios necessários a formação desse cidadão/trabalhador.

Diante da síntese apresentada acerca do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, cabe discutir em que medida esse documento reforça as influências do ideário neoliberal na educação. Pode-se compreender essa aproximação a partir de um argumento geral que perpassa o presente estudo e também se aplica ao documento em análise: o argumento de que a educação adquire o sentido de perpetuar o modo de produção capitalista, tanto no que se refere à preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração vigentes (Toyotismo) quanto ao conteúdo ideológico atribuído à educação no processo de adaptação dos indivíduos à nova lógica de reprodução do capitalismo.

Essa concepção de educação visa cumprir metas e objetivos que estão voltados para a solução dos problemas sociais e econômicos a critério do mercado e para “... atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (Libâneo, 2016, p. 44). É nesse contexto, portanto, que as políticas educacionais dos anos 1990 foram formuladas, dando respostas aos organismos internacionais.

As políticas educacionais no Brasil da década de 1990

Conforme Saviani e Da Nova (1998), a política educacional diz respeito às medidas que o Estado toma em relação aos rumos que se deve imprimir à educação no país e que integra, no seio da organização do Estado, o âmbito das políticas sociais. Todavia, as políticas sociais absorvem as determinações estruturais do tipo de sociedade na qual se encontram imersas.

No caso da sociedade capitalista, refletem o paradoxo expresso na separação entre política econômica e política social, e a subordinação desta àquela, decorrente do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica, “uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial” (Saviani, 2007b, p. 204).

No caso brasileiro, é oportuno destacar que se viveu, no final dos anos 1980, o processo da Constituinte. Cury (1987, p. 7) afirma que pela primeira vez na história da educação brasileira a Constituição Federal “reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, conforme o Art. 206, inciso IV da CF de 1988. A mencionada Constituição estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

Sequencialmente a esse movimento acontece no início dos anos 1990 eleições presidenciais com a vitória do candidato Fernando Collor de Melo. O primeiro programa do Governo Collor para a educação foi explicitado por meio do Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001; Machado, 2008).

No segundo ano foi implantado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação (Brasil, 1990c) que se constituía dentro das prioridades e inovações já estabelecidas. Nesse programa, a “gestão democrática” da educação era designada à descentralização dos processos decisórios e permitia a flexibilidade na prestação de serviços gestores da escola.

Em seguida ocorreu a implantação do programa “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional”, entendido como “um desdobramento necessário dos ideais defendidos durante a campanha eleitoral e que foram consagrados nas eleições democráticas de 1989” (Collor, 2008, p. 20). Ainda insistente na ideia de promover avanços de modernidade no Brasil, Collor defende o Programa Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional:

... o mundo moderno não se mede somente por critérios de avanço técnico ou científico. A modernidade identifica-se com padrões de justiça social, de liberdade política, de distribuição equitativa de renda, de vida digna para todos. Modernidade significa a criação de uma nova cidadania e de uma nova ética de convivência (Brasil, 1991).

O projeto incentivava a integração das instituições públicas com as privadas com o intuito de adquirir recursos extra orçamentários para manutenção do ensino superior a partir da comercialização de seus serviços (de Brito Rodrigues & Araújo, 2005, p. 139).

Desta forma, seria possível inserir o Brasil na modernidade da revolução tecnológica de acordo com os princípios difundidos pela teoria do capital humano (Miranda, 1997). Por consequência, a educação passa a ter entre outros, o papel de propagadora do individualismo, eficiência, qualidade (não de ensino, mas no viés da concorrência).

Com o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, assumiu o vice-presidente Itamar Franco. No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com ênfase para o ensino fundamental. O referido *Plano*, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos.

O Plano Decenal foi então norteado pelo Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento assinado por representantes do poder público e da sociedade civil. Tal documento apresenta as metas propostas para o período de dez anos, quais sejam:

- I) incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema;
- II) elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; - assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento;
- III) criar oportunidade de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- IV) proporcionar atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em áreas urbanas periféricas;

VI) ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados (Ministério da Educação, 1993, p. 7).

Conforme apresenta o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o primeiro objetivo da Declaração de Jomtien, que trata de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1993, p. 73), propõe a

... definição de padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: no domínio cognitivo ... e no domínio da sociabilidade ... (Ministério da Educação, 1993, p. 37).

Acerca das “metas globais”, o documento citado afirma ser necessário desenvolver, nos dez anos, “cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas ...” (Ministério da Educação, p. 42). De acordo com Peroni (2003 p. 101), o documento tem como objetivo desenvolver “habilidades básicas de aprendizagem para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”.

Dentre essas mudanças sugeridas foram resgatados os conceitos de competências e habilidades, vinculando-os de forma mais articulada às novas formas de produzir no sistema do capital, ou seja, seriam atributos destacados na escolarização da educação básica e serviriam também de base para o desenvolvimento humano do educando.

Ao aproximar o processo de aprendizagem ao chamado “mundo do trabalho” como objetivo da escolarização, o Plano Decenal corroborou com as premissas indicadas no encontro de Jomtien relativas à criação de “padrões” de aprendizagem escolares a serem alcançados a partir da reestruturação produtiva.

Dito de outra forma, as modificações no mundo do trabalho levariam à necessidade de um novo trabalhador: mais apto, mais interativo, multifuncional e polivalente, atento às necessidades do mundo e que agregasse elementos (as competências e habilidades) que o “velho” trabalhador não fazia, pois estava vinculado a um fazer diferente do modelo imposto pela reestruturação produtiva. Foi justamente no bojo dessas mudanças estruturais que surgiram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), segundo Yanaguita (2011, p. 05), como fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, o *Plano* direcionou novos

padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização.

Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional por meio de um gerenciamento eficaz com vistas ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A partir de 1995 assume o governo federal o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse governo, no entendimento de Yanaguita (2013, p. 06), as políticas educacionais continuaram a ser direcionadas e influenciadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, conseqüentemente, pelo *Plano Decenal de Educação para Todos*. Para Palma Filho (2005, p. 14), “de fato, o país sob o comando de FHC passa a se adequar ao ajuste econômico acertado com os organismos internacionais”.

No governo de FHC a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi publicada, contudo, o debate acumulado pelos educadores e suas propostas para a nova LDB não eram compatíveis com a política de ajustes em curso, motivo pelo qual foram duramente combatidas e rejeitadas. Em substituição ao projeto de cunho popular, o governo FHC articulou a apresentação de um projeto substitutivo, conhecido como Substitutivo Darcy Ribeiro, que, posteriormente, seria aprovado e transformado na nova LDB (Saviani, 2003).

Com ela “instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa” (Frigotto, 2006, p. 260). Em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é publicada por meio da Lei nº. 9.394/96 que “trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassa e organiza todo o texto” (Kuenzer, 2007, p. 29).

A principal mudança organizacional na educação nacional trazida na nova LDB é a sua divisão em dois níveis básicos: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do Ensino Médio; e a Educação Superior. A educação profissional é tratada em uma seção à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados. Essa disposição estrutural da educação profissional consolida a dualidade de forma bastante explícita de que a educação profissional não faz parte da estrutura da educação

regular brasileira e os cursos profissionalizantes não ofereciam condições para o educando prosseguir nos estudos.

A referida lei, no Art. 1º, § 2, vincula a educação ao “mundo do trabalho e à prática social”. Em seu Art. 5º considera o ensino como um “direito público e subjetivo”, responsabilizando o Estado caso este não seja cumprido. Do ponto de vista institucional, a educação, de direito subjetivo e de todos, passa a ser encarada como serviço, cada vez mais delegado à iniciativa privada e a entidades não governamentais (Frigotto, 2006).

O que se pode observar é que na LDB de 1996 existe uma “política social sem direitos sociais” (Peroni, 2003, p. 50), ou seja, os direitos sociais são contemplados, porém, as políticas concebidas e elaboradas atendem às demandas advindas do capital e não da sociedade. Organiza-se, com as leis e diretrizes, o terreno para a estruturação do Estado neoliberal, que emerge para atender especificamente às necessidades do capital especulativo.

A dinâmica proveniente dessa articulação é um “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (Peroni, 2003, p. 51). A descentralidade do Estado ocorre quando, as políticas sociais, que são elaboradas com ideais democráticos, passam a existir, para a maioria da população, apenas na legislação, ou seja, sob o ponto de vista formal e não efetivo.

No Art. 9º da LDB, Lei 9.394/96, o Estado se compromete em “estabelecer, ... competências e diretrizes ... que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. No Art. 26, ainda a respeito dos currículos para o ensino fundamental, preconiza que “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, ... por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O currículo proposto a partir de então visa adequar as políticas educacionais à nova organização social, de caráter global/universal, deixando clara a sintonia entre o que foi proposto pela Declaração de Jomtien e o que foi elaborado em âmbito federal, no Plano Decenal de 1993-2003, para atender as “necessidades” educacionais do país e pela nova LDB 9.394/96.

Nesse sentido, o currículo foi elaborado visando atender ao desenvolvimento de habilidades, envolvendo a afetividade e o compromisso com as empresas para um trabalhador mais produtivo. “Esta proposta educacional, de traço neotecnicista, situa a escola numa perspectiva da ISO 9000” (Gonçalves, 1996, p. 03). A escola torna-se, portanto, operacional e não emancipadora.

Importa enfatizar, a partir da discussão anterior, que a ofensiva neoliberal por meio dos organismos multilaterais esteve presente na implantação dos documentos curriculares brasileiros na década de 1990. Nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais fez parte dos compromissos assumidos no Plano Decenal: “uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade do ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas na escola” (Ministério da Educação, 1995c, p. 6).

Com forte influência dos organismos transnacionais (BM, FMI, Unesco), o governo brasileiro (FHC) avança na reforma educacional ao publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ao induzir as redes a implementarem novas bases didático-pedagógica-administrativas (Saviani, 2011).

Os PCN's como expressão da política e gestão curricular do Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressos de forma inicial no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e reafirmado pela LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram desenvolvidos no âmbito do MEC durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, com a conclusão, em 1999. Estes documentos estabeleceram as formas de pensar e organizar o currículo brasileiro e se apresentam em três grandes grupos – os de ensino fundamental para o I e II ciclos (Brasil, 1997), os de ensino fundamental para o III e IV ciclos (Brasil, 1998) e os de Ensino Médio (Ministério da educação, 1999).

Peroni (2003) contextualiza o cenário em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e elenca importantes acontecimentos da agenda internacional, na década de 1990, com destaque à Conferência de Jomtien e à Declaração de Nova Delhi. A autora também enfatiza um novo paradigma de conhecimento proposto pela Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL). O documento Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade afirma:

O conhecimento é entendido, pela Cepal, como conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar). Saber fazer inscreve-se no sentido de o educando construir seu conhecimento, ter autonomia e criatividade; saber usar refere-se à funcionalidade do conhecimento – saber para quê? –, à necessidade de aplicação imediata, como, por exemplo, aprender-se em serviço e saber-se comunicar, quando conhecimento confunde-se com informação (Miranda, 1996, como citado em Peroni, 2003, pp. 104-105).

Sobre o documento elaborado pela CEPAL a autora afirma que “a proposta é a centralidade da educação e a produção de conhecimento, e, no nosso entendimento, os PCN seguem essa orientação” (Peroni, 2003, p. 104).

As Políticas de currículo nacional, segundo Lopes e Macedo (2006), constituem-se em um conjunto de medidas que foram implementadas no contexto da educação brasileira na última década do século XX, mais precisamente em 1995, quando uma primeira versão dos PCNs foi publicada, publicação essa que deflagrou muitos debates e outras propostas oficiais para diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para incentivar a capacidade de aprender e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, os PCNs focalizam a *contextualização* como um modo de dar significado ao conhecimento escolar mediante o discurso da *integração curricular* pelo viés da *interdisciplinaridade*. Isso significa que os PCNs não são apenas difusores de uma nova política curricular; eles seriam capazes de orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias para que possam, constantemente, serem revistos e aperfeiçoados, tanto pelos professores quanto pelos alunos (Ministério da Educação, 1999a).

O trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade exige a atividade da contextualização para tornar o conhecimento mais “significativo”. Essa é e se faz presente através da “transposição didática” entendida como a atividade de articulação entre conhecimentos teóricos e atividades cotidianas por meio da qual será possível transpor o espaço de sala de aula por meio do trabalho de problematização dos conhecimentos. Segundo os PCNs,

... o tratamento contextualizado é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objetivo do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contexto valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania (Ministério da Educação, 1999, p. 41).

A contextualização dos conhecimentos se institui como mecanismo de reforço do princípio formativo baseado em competências, pois essas exigem, segundo prescrição dos PCNs, o desenvolvimento da capacidade de mobilização de informações, de recursos e de esquemas para a resolução de situações problemas, próprias do cotidiano.

Essa capacidade permitiria o enfrentamento de situações inusitadas e a adequação às diferentes exigências sociais. Isso justificaria a ideia de serem o trabalho e a cidadania os

contextos de referência para a formação do homem. Segundo Lopes (2008, p. 04), “nessa ideia os contextos referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses espaços, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade.” Assim, essa proposição do trabalho interdisciplinar e do trabalho a partir da contextualização reforçam um tipo de formação que se orienta pela finalidade da adaptação.

Os discursos de *interdisciplinaridade* presentes nos PCNs indicam a apropriação de diversas disciplinas em torno de um determinado estudo ou fenômeno, uma vez que “na perspectiva escolar, a *interdisciplinaridade* não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (Brasil, 1999a, p. 34). Logo, não há motivação para retirar a natureza disciplinar do conhecimento, o que também é percebido no seguinte trecho: “Note-se que a interdisciplinaridade do aprendizado científico e matemático não dissolve nem cancela a indiscutível disciplinaridade do conhecimento” (Ministério da educação, 1999, p. 6).

Essa política de reorganização curricular proposta estava voltada às áreas de conhecimento e envolvia noções de habilidades e competências, tendo, segundo o MEC (Brasil, 1999), o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de forma conjunta. A organização do currículo estaria inicialmente dividida em três áreas de conhecimento: a área das linguagens, seus códigos de apoio e suas tecnologias; a área das ciências da natureza e suas tecnologias e a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias agrupando disciplinas que deveriam dialogar entre si.

É nesse sentido que, segundo Lopes (2008, p. 95), os PCNs promovem o esvaziamento das discussões sobre a seleção de conteúdos a serem inseridos no currículo não apresentando argumentos que justifiquem a escolha pelas áreas que figuram no documento ou mesmo pelas disciplinas que as compõem.

Para Lopes e Lopez (2006), com essa nova organização esperava-se ser possível dar conta da formação de competências mais complexas em um sujeito onicompetente: produtivo, eficiente, polivalente, proativo, assertivo, disponível à compreensão de outras culturas. Essa valorização da produção e do trabalho é um dos pontos cruciais dos PCNs.

Segundo na leitura e análise do documento percebe-se, também, a sua adequação ao contexto de crise regional da educação, colocando o Brasil em uma perspectiva de fracasso escolar junto aos demais países da América Latina. Existem algumas justificativas que foram colocadas para defender a reforma educacional no âmbito da qual emergem os PCNs.

Inicialmente estaria relacionada aos índices de escolarização e de nível de conhecimento ao comparar o Brasil com os países desenvolvidos. Ou seja, havia uma valorização acerca dos processos avaliativos e índices educacionais como medidas de um possível sucesso no meio escolar.

Uma segunda justificativa estaria relacionada ao avanço dos meios técnico-científico-informacionais, a “revolução da informática”, que está a promover mudanças intensas na sociedade e, até de forma mais rápida e intensa, na escola como um todo. Neste contexto, no que tange à educação,

... a nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (Ministério da Educação, 1999, p. 25).

Logo, de acordo com a política curricular em questão, existem desafios de uma nova ordem social e cultural, não sendo possível manter os currículos e políticas educacionais anteriores, que priorizavam a formação de especialistas para as maquinarias, segundo o nível de industrialização nas décadas de 1960/1970, período de grande incentivo estatal na economia, o que, também, levou o país a propor uma espécie de profissionalização compulsória.

É notável a defesa dos PCNs para o Ensino Médio na aquisição de conhecimentos básicos à preparação científica, formando cidadãos capazes de atuarem com diferentes tecnologias nas suas respectivas áreas de atuação de acordo com o mundo globalizado. Afinal, segundo o coordenador geral de Ensino Médio do MEC,

... formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências (Pereira, 2000, como citado em Lopes, 2002, p. 390).

Este enunciado reflete uma mescla de outros discursos curriculares, sejam nacionais e internacionais, desde o meio acadêmico até a influência de agências multilaterais. É nesse movimento que a integração curricular vem se estabilizando como uma noção importante, ainda que polissêmica, para a área, sendo bem aceita pela comunidade educacional, de acordo com Lopes (2002). Como já explicitado, há uma associação próxima entre a educação e o

processo produtivo como um todo, o que reforça os discursos de eficiência social, tendo o trabalho valorizado na sua dimensão empírica, uma vez que

... todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (Ministério da Educação, 1999, p. 140).

Ainda segundo Lopes (2002, p. 394), essa política curricular se relacionava “a uma educação que não mais precisava se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas poderia formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas”.

Após a leitura e análise dos PCNs é possível compreender que as reformas educacionais e o lançamento dos PCNs no Brasil traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no que tange ao trabalho a partir dos temas transversais, produzindo, assim, uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental com ênfase num discurso a partir dos termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências.

Na direção do exposto, competência é uma palavra do **senso comum** utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa com qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos. A expressão, também, é tida como sinônimo de habilidade, aptidão, idoneidade.

O suíço Phillipe Perrenoud é um dos principais representantes da Pedagogia das Competências; este tem suas obras divulgadas em grande escala sendo, também, referência no Brasil. Na definição de Perrenoud (1999, s/p), competência é compreendida como

... uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, s/p).

Esta pedagogia é inserida por Duarte (2010) no grupo de pedagogias definidas por ele como pedagogias do “aprender a aprender” que unem a questão do pragmatismo, utilitarismo, relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos. Além do mais, “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade ...” (Saviani, 2011, p. 432).

Conforme Duarte (2010; 2001a), a pedagogia das competências possui um caráter pragmático. Este autor identificou, a partir de suas pesquisas, quatro posicionamentos valorativos presentes nessa teoria, são eles: 1) a pedagogia nega a transmissão do conhecimento; 2) ensinar um método para conhecer é mais importante que transmitir o conhecimento construído historicamente pela humanidade, ou seja, o processo é mais importante que o produto, resultado; 3) o aluno deve decidir o que aprender, a partir de suas necessidades; e por último, 4) refere-se à capacidade de adaptação a uma sociedade que está em constante transformação, que é dinâmica. Sendo esses posicionamentos valorativos observados na pedagogia das competências, Saviani (2008, p. 437) afirma:

... a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Desta forma, a pedagogia das competências atrelada ao modelo toyotista, tendenciaria a escola a uma formação escolar, sob uma concepção estritamente utilitarista, e sem um aprofundamento necessário na construção dos saberes para a humanização e realização dos sujeitos.

Considerações finais

O estudo do processo de reforma do Estado e das políticas educacionais no Brasil na década de 1990 possibilitou a compreensão dos reposicionamentos da educação escolar para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, sobretudo do neoliberalismo. Do mesmo modo, permitiu a apreensão das contradições do modo de produção capitalista que se expressam no campo da educação, particularmente aquelas relacionadas à compreensão da educação escolar como espaço permanente de conflitos de classe.

Por compreender que é nesse movimento de evidenciar historicamente como os interesses gerais do capitalismo contemporâneo têm envolvido a educação escolar em suas práticas econômicas e de restauração do poder de classe é que este trabalho se faz importante para a área da educação.

A análise das políticas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990 permite concluir que a mudança de eixo verificada, nesse período, nas políticas em questão é parte de

um movimento histórico que coloca a educação a serviço do capital. As mudanças que foram materializadas na educação integram, portanto, o movimento maior desse período particular do capitalismo, que é de hegemonia neoliberal e de globalização.

O estudo demonstra, com base nos autores referenciados, que os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação, proposta essa que é, também, veiculada pelos organismos internacionais por meio de suas orientações políticas que influenciaram fortemente a política educacional brasileira pós 1990, intensamente marcada pela orientação desses organismos.

O currículo serviu de sustentação para mudanças estruturais no modelo de acumulação do modo de produção e os documentos curriculares reforçam a vigência da noção de competências nas demandas formativas. Por sua vez, a pedagogia das competências contribui para a constituição da escola muito mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos, do que para formação humana. Por fim, importa ressaltar que o currículo escolar da década de 1990, aparentemente, pouco contribuiu para os pilares de uma sociedade justa, democrática, igualitária, solidária e aberta à diversidade sociocultural dentro de um projeto de emancipação social.

Referências

Antunes, R. (2015). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16. ed. São Paulo: Cortez.

Brasil (1988). *Constituição Federal da República do Brasil de 1988*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (1998). Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998- Senado. Recuperado de: <http://www.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243240>

Brasil (1996). *Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação: 1991-1995*. Ministério da Educação. Brasília, DF.

Brasil. (1990c). *Programa setorial de ação do Governo Collor na área de Educação*. Ministério da Educação. Brasília: DF.

Brasil. (1996). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - *LDB*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília.

Brasil. (1997). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 18 abr. 1997. p. 7.760. Recuperado em 20 de setembro de 2022 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%B

[A%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20C2%A7%20%20C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2017/04/2017-04-20-Regulamentacao-da-educacao-nacional)

Chesnais, F. (1996). *A Mundialização do Capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo, Xamã.

Cury, C. R. J. (1987). *Educação e Contradição*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

De Brito Rodrigues, A., & de Araújo, J. V. P. (2005). Políticas educacionais e formação de professores: novos desafios, velhas indagações. In *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos* (Vol. 1, No. 1).

Delors, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: Publicação MEC. Recuperado de: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf.

Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 58-77. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

Duarte, N. (2001a). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Duarte, N. (2012). Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 1-17.

França, M. (2005). *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?* Natal: EDUFRN.

Frigotto, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*, Fiocruz, 233-263. <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0009>

Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 235-254. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

Gonçalves, W. S. (1992). O Brasil no novo sistema internacional. In Vizentini, P (Org.). *A grande crise*. Petrópolis: Vozes.

Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.

Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez.

Leher, R. (1998). A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Trabalho & Educação*, 4, 117-134.

Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. (1999). São Paulo, *Revista Outubro*, 3, 19-30, out.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

Lopes, A. R., & Casimiro, M, E. (2006). Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2) 33-52.

Lopes, A. C. (2002). Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, 23(80), 386-400. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>

Lopes, A. R. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Lopes, E. C. P. M., & Caprio, M. (2008). As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, (5).

Machado, M. M. (1998). A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. *Reunião Anual da Anped*, 21, 59-73.

Marx, K., & Engels, F. (2010). *Manifesto Comunista*. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

Marx, K. (2014). *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro I. 32ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Melo, A. A. S. (2004). *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela)*. Maceió: Edufal.

Ministério da Educação. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ministério da Educação. Brasília, DF: Recuperado de: <http://www.dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>

Ministério da Educação. (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf

Miranda, M. G. D. (1997). *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*.

Muniz, G. C. W. (2022). *Política e Gestão Curricular do Ensino Médio no contexto da reforma educacional pós 2016: repercussões ao direito à educação do Tocantins e Lagoa da Confusão*. Palmas, To, 2022.

Palma Filho, J. C. (2005). *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. Cte Editora.

Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.

Ponce, B. J. (2009). A educação em valores no currículo escolar. *Revista e-curriculum*, 5(1).

Saviani, D. (2003). O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1, 131-152. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D., & Da Nova, L. D. B. (1998). Ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional. *Campinas: Autores Associados*.

Souza, D. B., Faria, L. C. M. (2004). Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 12(42), 564-582, jan./mar.

Yanaguita, A. I. (2011). As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In *XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação* (pp. 1-13).

Yanaguita, A. I. (2013). *Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental*. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104837>

ⁱ O texto é parte reestruturada e aprofundada de um dos capítulos da dissertação de mestrado defendida em 2022. (Muniz, G.C.Wanessa, . *Política e Gestão Curricular do Ensino Médio no contexto da reforma educacional pós-2016: repercussões ao direito à educação do Tocantins e Lagoa da Confusão*. Wanessa Cardoso Gomes Muniz- Palmas, To, 2022.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 15/12/2022
Aprovado em: 07/04/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on December 15th, 2022
Accepted on April 07th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Muniz, W. C. G., Carvalho, R. F., & Souza, N. M. S. (2023). Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil pós 1990. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15364. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15364>

ABNT

MUNIZ, W. C. G.; CARVALHO, R. F.; SOUZA, N. M. S. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil pós 1990. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15364, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15364>