

ULHT
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E
TECNOLOGIAS, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS, ÁREA DE CIÊNCIA POLÍTICA E
GOVERNAÇÃO

SÉRGIO HENRIQUE DO VALLE VIGAS

O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ESTADO DA BAHIA A PARTIR DE 1996, O PROGRAMA EDUCAR
PARA VENCER:
FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Lisboa
2007

SÉRGIO HENRIQUE DO VALLE VIGAS

**O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ESTADO DA BAHIA A PARTIR DE 1996, O PROGRAMA
EDUCAR PARA VENCER:
FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Ciência Política e Governação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência Política e Governação.

Orientador: Prof^o Dr^o Eduardo Fernandes Nunes

Lisboa
2007

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho:

Inteiramente aos meus familiares, e em especial, aos meus pais Lazinho e Zélia, os mecenas da minha vida, por acreditarem nos meus estudos ao longo da minha vida. A minha esposa Leninha por acompanhar os meus passos e me encher de esperanças, entusiasmo e força. Aos meus irmãos; Cláudio, Lailson, André, Andréa, Marcelo, Karina e Marluce. Também, a minha sogra D. Detinha e meu sogro Seu Rubem, as minhas cunhadas Edna e Elma, que não poderia esquecer nesse momento especial, pela vibração e força espiritual a mim. E, por fim, àquelas pessoas que torceram e vibraram contra minha VÍTÓRIA.

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de concluir o mestrado, um sonho antigo de estudante, faz parte da conjuntura da minha história de vida. Desde o primeiro momento que sonhei em fazer o mestrado, todas as minhas ações acadêmicas destinaram-se a essa conquista. Agradeço a cada pessoa que participou para essa realização, a começar pelos meus pais Lazinho e Zélia, que serviram de base espiritual e material para o desenvolvimento de todo esse processo, ao lado do meu irmão Cláudio com sua frase incentivadora “*Vocês estudem!*”, inesquecível nos meus momentos de estudos, percebi a compreensão necessária para continuar. Ao apoio logístico do meu irmão André que mesmo sofrendo uma perda irreparável em sua vida teve e têm forças para me orientar na informática na qual a pesquisa necessitou; e também, os meus outros irmãos, cada um, de sua maneira e forma.

Ao meu orientador, Professor Doutor Dr. Eduardo Nunes, agradeço pelo incentivo e pelos momentos em que me auxiliou e me manteve no caminho, pela liberdade de trabalho e as correções necessárias para que as idéias não fossem perdidas. Gostaria de deixar registrado meu respeito e admiração pelo seu trabalho.

RESUMO

A gestão do sistema educacional brasileiro foi significativamente descentralizada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) ao reconhecer a autonomia entre os três níveis federativos e ao introduzir o princípio da gestão democrática da Educação. Assim motivado, o sistema educacional baiano iniciou sua reforma em 1999, através do Programa Educar para Vencer, tendo como referencial oferecer maiores níveis de autonomia e capacidade local de gestão para as unidades escolares públicas no Estado da Bahia. Para fortalecer a gestão educacional, o Governo, através do Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional (PFGAE), introduziu o planejamento estratégico para melhorar a qualidade de ensino como ferramenta de gestão das escolas públicas estaduais baianas, apoiado em um amplo programa de financiamento para a sua implementação.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Gestão democrática; Gestão escolar; Escola pública.

ABSTRACT

The administration of Brazil's educational system was significantly decentralized by the Federal Constitution of 1988 (CF/88) when it recognized the autonomy between the three federative levels and introduced the education's democratic management principle. Motivated by that, Bahia's educational system started its reform in 1999, through the "Educar para Vencer" (Educate to Win) program, having as its aim to offer bigger levels of autonomy and administrative local capacity for public schools in the State of Bahia. To strengthen the educational administration, the government, via the Administration Strengthening and Educational Autonomy Project (PFGAE), introduced the strategic planning to improve the quality of education as a management tool of the state schools of Bahia, supported by a wide financing program for its implementation.

Key words: education; public policies; democratic administration; school administration; public school.

LISTA TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária.	144
Tabela 2. Matrícula Inicial no Ensino Fundamental.	148
Tabela 3. Número de repetição por Dependência.	149
Tabela 4. Aprovação, Reprovação e Abandono.	150
Tabela 5. Analfabetismo por Faixa Etária.	151
Tabela 6. Componentes/ Subcomponentes/ Abrangência/ Beneficiários.	202
Tabela 7. Custos – Componentes 3.	203
Tabela 8. Custos – Subcomponentes 3.1.	204
Tabela 9. Custos – Subcomponentes 3.2.	206
Tabela 10. Custos – Subcomponentes 3.3	207
Tabela 11. Componentes 3 – Fortalecimento da Gestão Educacional	209
Tabela 12. Melhoramento da Gestão escolar regional	209
Tabela 13. Custos – Componentes 3 Fase II	214
Tabela 14. Custos – Subcomponentes 3.1	216
Tabela 15. Custos – Subcomponentes 3.2	217
Tabela 16. Custos – Subcomponentes 3.3	218
Tabela 17. Custos – Subcomponentes 3.4	219
Tabela 18. Custos – Subcomponentes 3.5	221
Tabela 19. Custos – Subcomponentes 3.6	221
Tabela 20. Custos – Subcomponentes 3.7	222
Tabela 21. Indicadores de Melhoramento das Ações: Fortalecimento da Gestão educacional	224
Tabela 22. Avaliação de Rede Pública	225
Tabela 23. Implantação de Software para Administração escolar	225
Tabela 24. Administração e Monitoramento do Projeto	225
Tabela 25. Certificação de Profissionais de Educação	226
Quadro 1. Súmula das Ações para a Educação Básica.	145
Quadro 2. Projetos Desenvolvidos pelo Banco Mundial no Brasil.	160
Quadro 3. Componentes e Subcomponentes FASE II.	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
2. ASCOM - Assessoria Setorial de Comunicação Social
3. BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
4. CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
5. CONSED - Conselho de Secretários de Educação
6. COPE - Coordenação de Projetos Educacionais
7. CRUB - Conselho de Reitores da Universidade Brasileira.
8. DEG - Diretoria de Encargos Gerais
9. DEPAT - Departamento do Tesouro
10. DF - Diretoria de Finanças
11. DIREC - Diretoria Regional de Educação
12. DO - Diretoria de Orçamento Público
13. DOE - Diário Oficial do Estado
14. DOU - Diário Oficial da União
15. EF - Ensino Fundamental
16. EM - Ensino Médio
17. FAED - Fundo de Assistência ao Educando
18. FAPEX - Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
19. FLEM - Fundação Luís Eduardo Magalhães
20. FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
21. FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola
22. GECOM - Assessoria Geral de Comunicação Social
23. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
24. IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
25. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
26. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
27. MEC - Ministério da Educação
28. MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia.
29. MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
30. NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte

31. NEPP - Núcleo de Estudos em Políticas Públicas
32. ONG - Organização Não Governamental
33. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
34. PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
35. PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
36. PEA - População Economicamente Ativa
37. PEC - Plano Nacional de Educação
38. PES - Planejamento Estratégico da Secretaria
39. PFGAE - Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional
40. PIP - Plano de Implementação do Projeto
41. PMD - Plano de Melhoria da DIREC
42. PME - Plano de Melhoria da Escola
43. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
44. PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
45. PROEP - Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional
46. SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
47. SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
48. SEFAZ - Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia
49. SICOF - Sistema de Informações Contábeis e Financeiras
50. SME - Secretaria Municipal de Educação
51. SUCAB - Superintendência de Construções Administrativas da Bahia
52. SUDEB - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
53. SUPAV - Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional
54. SUPEC - Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar
55. TCE - Tribunal de Contas do Estado
56. TOR - Termo de Referência
57. UE - Unidade Escolar
58. UGP - Unidade de Gerenciamento do Projeto Bahia
59. UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
60. UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO	19
2.1	A GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	19
2.2	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GLOBALIZAÇÃO:	23
2.2.1	O Capital Humano e o Capital Social	29
2.3	O BANCO MUNDIAL	34
2.3.1	Histórico e conceito	35
2.3.2	Propostas do Banco Mundial	41
2.3.3	Estratégias do BM para a educação	45
3	RETROSPECTIVA DA EDUCACÃO BRASILEIRA	48
3.1	PANORAMA HISTÓRICO: MARCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	48
3.1.1	A mudança do eixo econômico	50
3.1.2	A educação no período colonial	53
3.1.3	A Educação no Período Imperial brasileiro (1808-1840)	58
3.1.4	A educação no período da Republica Velha (1889-1930)	66
3.1.5	O Período da Redemocratização (1946-1964)	81
3.1.6	A Nova República	91
3.2	HISTÓRICO SOBRE AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES	100
3.2.1	Primeira LDB: Lei 4.024/ 61	101
3.2.2	A Primeira Reforma: Lei 5.540/68	102
3.2.3	A Segunda Reforma: Lei 5.692/71	103
3.2.4	Constituinte de 1988: a Constituição Cidadã	105
3.2.5	A Lei 9.394/96	106

4	CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DE 1996	112
4.1	PROGRAMA PARA EDUCAÇÃO DO GOVERNO LULA (2003-2006)	125
4.1.1	Educação Básica	125
4.1.2	Formação de Professores	126
4.1.3	Alimentação Escolar	126
4.1.4	Livro Didático	126
4.1.5	Dinheiro Direto Na Escola	126
4.1.6	Transporte Escolar	127
4.1.7	Educação Profissional	127
4.1.8	Ensino Técnico Integrado Ao Ensino Médio	127
4.1.9	ESCOLA DE FÁBRICA	128
4.1.10	O PROJOVEM	130
4.1.11	Ensino Superior	131
4.1.12	Programa Universidade para Todos – PROUNI	131
4.1.13	Ampliação E Interiorização do Ensino Universitário Federal, com Novas Universidades e Campi	131
4.1.14	Alfabetização e Inclusão Educacional	132
4.2	PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA	132
4.3	CONVERGÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	153
4.4	FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	157
4.4.1	Financiamento do Banco Mundial para a educação no Estado da Bahia	161
5	PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER: O FORTALECIMENTO DA GESTÃO E AUTONOMIA EDUCACIONAL	165
5.1	O PERFIL SOCIOECONÔMICO DA BAHIA	165
5.2	O CENÁRIO BAIANO NA EDUCAÇÃO	166
5.3	PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS	168
5.4	A GESTÃO NA PERSPECTIVA DA ADMINISTRAÇÃO	173
5.4.1	A Administração	173
5.4.2	Administração: Contexto Brasil a partir dos anos 80	175

5.4.3	Administração Escolar	181
5.4.4	A Estrutura Administrativa da Educação Básica	182
5.5	GESTÃO	187
5.5.1	A Gestão Educacional	188
5.6	O FORTALECIMENTO DA GESTÃO E AUTONOMIA EDUCACIONAL	194
5.6.1	A proposta de construção da autonomia escolar	196
5.7	O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL: O COMPONENTE 3 DO PROJETO BAHIA I	199
5.8	O COMPONENTE 3: O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL	200
5.8.1	Premissas	201
5.8.2	Avaliação e Monitoramento do Projeto I	207
5.8.3	Resultados alcançados:	201
5.9	O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL: O COMPONENTE 3 DO PROJETO BAHIA II	210
5.9.1	Componente 3 - Fortalecer a gestão educacional	212
5.9.2	Avaliação e Monitoramento do Projeto II	223
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
	ANEXOS	249

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como em outras partes do mundo, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e que possibilita autonomia e autodeterminação, via espaço formal, sempre esteve restrito a uma elite dominante. A educação pública brasileira de qualidade e de cunho democrático nem sempre foi considerada como prioridade pelos governantes. Todavia, o efeito reflexivo do ambiente cada vez competitivo imposto pela globalização norteou a questão educacional a vivenciar grandes transformações nas últimas décadas, o que resultou em uma ampliação significativa quanto ao número de pessoas que tiveram acesso ao ensino escolar. Pois, a educação passa a ser vista como um critério importante para que uma nação se sustente diante de um cenário globalizado e exigente.

No entanto, estas transformações assistidas não foram suficientes para colocar o país no patamar educacional necessário, tanto do ponto de vista da equidade, isto é, da igualdade de oportunidades que a educação deve proporcionar a todos os cidadãos. Nos anos 90, o país alcança um maior número de inclusão de alunos em idade escolar, mas sem melhorar os indicadores de qualidade da educacional pública. Na Bahia, esse quadro se repete; a defasagem de aluno idade-série continua incompatível apresentando, ainda, uma deficiência de leitura e de escrita de baixa qualidade.

As transformações da sociedade passaram a exigir novos padrões de comportamento, convivência, interação, organização interna da escola e resultados condizentes com as expectativas sociais. Isto provocou mudanças na rede de relações políticas e técnico-pedagógicas, nas práticas da gestão educacional. Nesse sentido, o papel do Estado com administrador sofreu alterações, enquanto gestor público; o Estado procurou redefinir e repensar o modelo de gestão pública do sistema educacional.

O anseio da sociedade por uma política pública democrática em decorrência das mudanças e da constante modernização tecnológica, faz-se presente no discurso de reforma do Estado. O que se observou na Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, conhecida como “cidadã”, em seu Art. 206, refere-se: “à gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A mesma conquista é reformada no bojo da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB).

Este quadro sumário mostra que o Brasil buscou si capacitar para expandir seu sistema educacional através do tempo, aumentando as oportunidades educacionais em todos os níveis, porém vem encontrando grandes dificuldades em melhorar sua qualidade, e, em tempos de recursos escassos como os atuais, de aumentar sua eficiência. O crescimento extensivo e desigual foi também uma característica dominante da economia brasileira até o início da década de 80, quando os problemas de eficiência, qualidade e equidade assumiram o primeiro plano, e colocaram o país em uma depressão econômica ainda sem perspectivas de solução.

Neste sentido, as dificuldades pelas quais passa a educação brasileira não são muito distintas das que afetam o país como um todo: a dificuldade em desenvolver a competência, a ineficiência no uso de recursos públicos, e a ausência de mecanismos efetivos para corrigir os problemas de iniquidade econômica e social.

Vale salientar que a falta de uma população educada, qualificada e competente configurava-se em um empecilho ao crescimento econômico brasileiro, e que a limitação de recursos afeta a capacidade de resolver os problemas educacionais. A reforma educacional se fez necessário como objetivo estratégico para o desenvolvimento da cidadania e o aumento da competitividade econômica do país. Nesse bojo, percebeu-se que no âmbito estadual, o Governo da Bahia, elegeu como necessidade prioritária a mudança no sistema educacional – o salto para o futuro –, desenvolveu de forma simultânea duas linhas estratégia: uma voltada para a equidade, e outra para o desempenho dos sistemas educacionais. A educação passou a ser um dos pilares da estratégia de desenvolvimento e inclusão social.

Nesse sentido, a política educacional baiana promoveu transformação de cunho neoliberal e descentralizador para modernizar a educação como modelo de excelência; o objetivo foi melhorar a qualidade do ensino, a democracia deve permear, a proposta educacional é fortalecer a gestão educacional por via das pessoas, dos recursos materiais, financeiros e dos instrumentos de avaliação para examinar a qualidade, a eficiência e eficácia. Assim, o modelo configurado pelas políticas públicas educacional do Estado da Bahia para a escola definiu pela concepção de uma '*escola eficaz*' e sua operacionalização. Mas, a preocupação era saber como, para quem e para quantos essa eficácia se efetiva. Uma *escola eficaz* é entendida como aquela que apresenta resultados de aprendizagem dos alunos como fruto de uma gestão democrática, construída na cultura da participação, no envolvimento de aprendizagem coletivo.

Dentro desse contexto, a reforma educacional baiana, foi sendo desenvolvida e implementada através de programas educacionais voltados para a melhoria da qualidade do ensino público, como um todo, da alfabetização de crianças, jovens e adultos e, em particular, dentre eles, o Projeto de Fortalecimento da gestão e autonomia educacional, tema deste estudo, que é forjado nos princípios básico da nova administração pública.

Assim, esta dissertação de Mestrado – O Banco Mundial e a Política Educacional do Estado da Bahia: o Programa Educar para Vencer - tem como objetivo analisar a situação do Programa Educar para Vencer concebido para ser implementado por intermédio de seis projetos prioritários, criado pelo Governo do Estado da Bahia, em 1999; a partir da influência do Banco Mundial na política educacional da Bahia dos anos 90. O tema nos chamou a atenção, em razão também, do processo globalizante que exige uma nova postura das instituições educacionais. A pesquisa tomou como base o período inicial, de 1999 a 2002, do Programa, intitulado como a fase I, além da segunda fase que abrange o período de 2003 a 2006, tendo como objeto de estudo o projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia educacional. O conteúdo deste trabalho versa sobre as ações e estratégias desenvolvidas pelo projeto para o melhoramento do nível da educação baiana.

O Governo da Bahia tornou a educação como ponto estratégico para o desenvolvimento do Estado. Mas, para isso, não bastou, apenas, "modernizá-la", foi preciso transformá-la profundamente, para elevar a qualidade da educação pública, ou seja, instituiu a gestão profissional. A escola precisou ter projeto, critérios e métodos, precisou fazer sua própria inovação, planejou-se a médio e a longo prazo. O objetivo mais amplo da reforma educacional introduzida no Estado da Bahia pela Secretaria de Educação girou em torno do princípio da gestão democrática. O caminho escolhido para construí-la na escola pública foi o estabelecimento dos órgãos colegiados de gestão e o fortalecimento da capacidade local de planejamento em um modelo de gestão participativa.

Dessa maneira, o Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional visou, declaradamente, o fomento a uma nova proposta de gestão escolar eminentemente democrática e autônoma. A Gestão Escolar democrática significa um processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo a tomada de decisões conjuntas, baseada nos direitos e deveres de todos os envolvidos na escola (Gadotti, 1996). Nota-se que a idéia de gestão democrática desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua

dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc.

Esta análise, porém, foi construída a partir da releitura e da descrição de fontes governamental relevantes, buscando capturar a proposta de gestão estratégica escolar desenvolvida pelo projeto, experimentada pelo Estado baiano. Portanto, tornou-se, assim, relevante esta pesquisa em estudar a importância dessa política pública de gestão educacional e suas ações e estratégias, partindo do entendimento de que o estudo temático possibilitará revelar uma possível correção, ou não, nesta política implantada pela Bahia.

Para alcançar esses objetivos, utilizou-se uma combinação dos métodos de abordagem histórico, comparativo, monográfico e releitura estatística. Optou-se pelo método histórico em consideração à evolução da sociedade e dos padrões utilizados na Educação, e ao entendimento da Educação na história brasileira.

Como técnicas de pesquisa foram utilizadas:

- A pesquisa bibliográfica baseou-se nos autores que escrevem acerca dos conceitos utilizados nesta dissertação, das obras que versam sobre o mesmo objeto, a educação na Bahia, especificamente o Programa Educar para Vencer: O Fortalecimento da gestão e autonomia da educacional;
- A pesquisa documental foi feita para a coleta de dados, textos e artigos acadêmicos que fundamentassem esta Dissertação. Os principais acervos foram consultados na Biblioteca da Universidade Federal da Bahia, Biblioteca da Universidade da Bahia, consultando leis e decretos, ou órgãos, como a Fundação Luiz Eduardo Magalhães, O Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a Secretaria Estadual e Municipal de Educação. Rastreou-se, também, informações em outras esferas públicas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a SEI do Estado da Bahia. Em instituições privadas, fazendo coletas de dados na Universidade Salvador (UNIFACS) para verificar informações. Levantou-se textos de revista especializadas e jornais, como “A Tarde” e “Correio da Bahia”, sobre dados a educação na Bahia, entre outros, e através de consulta a sites oficiais na Internet.

Para elaborarmos este trabalho, nos baseamos em pesquisas realizadas nos diversos meios de fontes acadêmicas (Livros especializados, trabalhos acadêmicos, jornais, revistas e internet, biblioteca oficiais do governo do Estado da Bahia) e, mesmo sendo um tema atual, necessário se fez a sua decomposição, relembrando um pouco do então processo inicial da educação do Brasil e suas políticas educacionais para posteriormente, entrarmos propriamente no âmbito da educação e da política educacional na Bahia.

Para operacionalizar a pesquisa trabalhou-se essencialmente com dois tipos de fontes escritas:

1 – na pesquisa bibliográfica fez-se a busca de leituras que possibilitassem a constituição do aparato teórico necessário à análise do objeto da pesquisa, privilegiando leituras historiográficas sobre o período em questão, tanto no que diz respeito à postura política do Estado Nacional nos anos 1990, quanto à Educação da Bahia.

2 – a pesquisa documental baseou-se nos documentos normativos (Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, etc.) publicados pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual da Bahia e nos dados coletados na SEC/BA sobre os projetos, programas, artigos, palestras, relatórios, entre outros. Deu-se continuidade ao trabalho de pesquisa documental publicado por esses órgãos, destacando os planos de Governo Estadual das gestões Paulo Souto (1991-1994) e César Borges (1995-1998), nos quais se identificam os projetos de financiamento desenvolvidos em parceria com o Governo Federal e o Banco Mundial.

Os procedimentos desta pesquisa quanto ao método foram os seguintes:

- a) Levantamento, seleção e catalogação de fontes primárias.
- b) Análise das fontes primárias, priorizando a elucidação da temática.
- c) Constituição de sínteses analíticas que consolidassem relatórios parciais da pesquisa.

A Dissertação está organizado além da introdução, aqui apresentado, em mais quatro capítulos, considerações finais, referências bibliográficos e anexos. No **próximo capítulo** desta pesquisa, apresenta-se o contexto sobre a educação e a globalização, abordando o desafio que a educação é colocada neste contexto; o capital humano e social; além de analisar a influência do Banco Mundial na construção do Estado Brasileiro: anos 90, recuperam-se a historicidade do processo de construção neoliberal

da ordem capitalista, apresentando o surgimento e o desenvolvimento do Banco Mundial e pontuando as suas políticas em resposta às resistências e aos interesses envolvidos na política educacional brasileira. É importante esclarecer que, entre os organismos internacionais que contribuem para o financiamento de projetos educacionais no Brasil, enfatizou-se o estudo do Banco Mundial na pesquisa, em função do seu relacionamento com o Estado da Bahia ao promover a efetivação do Programa Educar para Vencer na rede escolar pública.

No terceiro capítulo apresenta a retrospectiva do desenvolvimento da educação do Brasil Colonial, Imperial, Republicano, Redemocrático chegando a “Nova República” com os governos presidenciais de José Sarney, Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva; o surgimento das Leis educacionais vigente no país e o processo de reformas aplicado no Brasil.

No quarto capítulo é apresentado o contexto sobre a história da política Educacional brasileira a partir de 1996 e o desenvolvimento da gestão educacional no Brasil, o panorama da educação na Bahia e o financiamento do Banco Mundial para a educação brasileira e da Bahia.

O quinto capítulo ira abordar o Programa Educar para Vencer com o projeto o fortalecimento da gestão e da autonomia educacional, objeto central da pesquisa, Além de analisar o referencial sobre a administração, administração escolar, gestão e planejamento estratégico e ações do projeto.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

2.1 GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O DESAFIO IMPOSTO À EDUCAÇÃO COMO UM FATOR DE COMPETITIVIDADE

O conhecimento, faz-se com que compreendamos o mundo como forma em que sentido produzimos, entendemos a realidade que nos cerca, facilitando a nossa convivência e sobrevivência neste mundo. Isto significa que enquanto vivermos, vamos praticar vários atos: observamos e nos alegramos com a natureza, modificamos paisagens, construímos equipamentos e nos relacionamos com outras pessoas; todos estes atos são acompanhados do ato de pensar, ou seja, praticamos ações com as coisas do mundo, pensando nelas, no seu modo de ser e de reagir a nossa ação.

A prática do conhecimento é um direito de todos, dotados de consciência, ele é social e histórico. O conhecimento é uma necessidade, é uma luz que ilumina o caminho de todos, na prática da ação, com as coisas do mundo, lembrando que não se pode agir com critério sem que tenha clareza de como é a realidade. Decorrente disso tudo, o conhecimento é necessário para o progresso, para o desenvolvimento de um mundo cada vez mais adaptado ao entendimento das necessidades do ser humano, e que se não tiver conhecimento não se faz desenvolvimento.

Neste contexto, a Educação apresenta-se como um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois, através da educação que um país atinge melhores desempenhos, tanto em áreas como: saúde, tecnologia e etc., e também em relações a melhorias no nível de renda, empregos e qualidade de vida para a população. Mas, a educação pública universal de qualidade nem sempre foi considerada prioridade no Brasil.

Contudo, diante de pressões advindas de um ambiente globalizado, cada vez mais competitivo, a questão da educação ganha maior evidência à medida que passa a ser vista como um critério relevante para que o país se torne e se mantenha competitivo,

frente ao cenário globalizado em que se situa. A partir desse contexto, iremos abordar nesse subitem a educação como fator de competitividade à produtividade para um novo mercado de trabalho, que apresenta exigências do conhecimento tecnológico.

Conforme a CEPAL e a UNESCO (1995), observa-se que no contexto da educação, a formação de recursos humanos tem se colocado com objeto central, favorecida pela centralidade da reordenação industrial e a competitividade entre as nações industrializadas, e de fato, a questão da formação do caráter do cidadão, com conhecimento consistente capaz de agir neste cenário tem diminuído em meio a influência do modelo econômico de educação que inutilmente tenta dar conta as exigentes e desiguais demandas do mercado.

Para TOMASSINI (1997), o processo da globalização, que envolve e afeta empresas, indústrias, governos, países, a educação e as pessoas, de maneiras distintas, tem causas múltiplas que estimula, dentre as quais, se sobressaem: a transformação da base tecnológica, das economias e das sociedades industrializadas; a forma econômica, política e social; e por fim o seu caráter cultural, relativo a crise da modernidade, entendida como resistência a excessiva racionalização da vida social e pessoal, em nome da capacidade criativa do sujeito.

Dentro deste raciocínio, a educação configura-se como sendo a possibilidade de ingresso na modernidade, gestada como um elemento de competitividade para definir o perfil do capital humano. Por isso, (MATTOSO, 1994, p.6) afirma que o Brasil não poderá manter um cenário de descaso e baixa manutenção da escolaridade, podendo isso significar um:

[...] fator de aumento da defasagem econômica, científica e tecnológica do Brasil em relação aos países que cuidaram e continuam cuidando da educação de seu povo, o que nos condenará à situação irrecuperável de colônia.

Segundo CASTELLS (1999), as mudanças que estão ocorrendo não são só organizacionais e culturais, mas essencialmente tecnológicas. Por sua vez, FERNANDES (1975) aponta que o ápice para o desenvolvimento econômico e para equacionar as desigualdades, é a educação. Concorde GÓVEIA (2000) quando cita CASTELLS (1999) afirmando que a “[...] a educação é hoje para a sociedade informacional o que foi ontem a energia para a sociedade industrial”.

Na perspectiva exposta acima, vemos que a educação no contexto da modernização tecnológica deverá estar pautada nos mecanismos determinantes, ou seja, priorizar o raciocínio lógico, o poder de decisão, capacidade de comunicação, que vão “dar padrão satisfatório de ensino, principalmente às referidas matérias fundamentais”. (VELLOSO, 1994, p.48).

Neste sentido, o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante; fator determinante para buscar-se a qualidade que gerem as possibilidades competitivas ao mercado de trabalho através da inserção dos requisitos educacionais mais competitivos. Essa maior qualidade da educação deve ser adequada os diferentes cidadãos¹/estudantes que acessem o ensino fundamental e médio para continuarem seus estudos ou mesmo inserirem-se mais no mercado de trabalho globalizado e competitivo.

Assim, as pessoas quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado serão excluídas do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome, doença e, em suas últimas conseqüências, a morte. Neste sentido, LIBÂNEO e OLIVEIRA (1998, p. 598-599), nos diz que:

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem.

Nesta sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica, curiosamente, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação.

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão

¹ Para ORTIZ (1998), a cidadania refere-se aos ideais de justiça, igualdade, democracia, valores que são próprios do Estado-nação.

estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Nesse prisma, cujo enfoque é o valor econômico do conhecimento, do mercado educativo e das novas tecnologias de informação e comunicação, nos dá uma idéia de que o valor econômico da educação dependerá da inteligência humana, do saber fazer, do ser capaz de se adaptar e criar. Então, observa-se que na educação, os recursos humanos têm se fragmentado em meio ao predomínio do modelo econômico de educação; por isso, tem se tornado tema central das organizações indústrias para o mercado competitividade que se impõe.

Passamos a presenciar que a educação, atualmente, é ofertada como uma mercadoria e a escola tornou-se, na verdade, mais uma empresa à qual se retribui pela obtenção de um serviço. Podemos enxergar isto, claramente, se atentarmos a alguns aspectos importantes que LIBÂNEO e OLIVEIRA (1998, p. 604) destacam e que reproduziremos, aqui, a seguir, integralmente. Os aspectos por eles indicados revelam a transformação da escola em mais um negócio que regular-se pela lógica do mercado:

- Adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas;
- Atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem;
- Avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola;
- O estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas;
- Ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- Valorização de algumas disciplinas: matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas;
- Estabelecimento de formas “inovadoras” de treinamento de professores como, por exemplo: Educação à distância;
- Descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos em conformidade com a avaliação do desempenho;

- Valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;
- O repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas.

A resposta à globalização capitalista no campo da educação está em educar para uma outra globalização, educar para a humanidade, educar para uma sociedade sustentável.

2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GLOBALIZAÇÃO

A proposta do subtema é fazer uma descrição, ainda que simplificada, de como a educação enfrentará o desafio da nova era mundial, marcada por uma sociedade globalizada. Nesse contexto, existem diversas definições variando do ponto de vista de cada autor. Ouvimos, atualmente, em todos os campos da sociedade, falar de uma nova ordem mundial. A conjunção de um processo de crescente comunicação internacional de interdependência entre países e empresas e, também, entre os indivíduos e os mercados com a formação de áreas de livre comércio e a chamada Terceira Revolução Tecnológica que caracterizam atualmente a globalização numa dimensão econômica, política e cultural.

Na visão de ALBUQUERQUE (1995), conceituar e compreender o que seja globalização, ou mundialização², não é tarefa fácil. O fenômeno – ou melhor, o processo – não se expressa de forma organizada, estruturada. Seu sujeito oculto, “o mercado”, é um ordenador invisível, com regras sem paternidade impostas pelas forças dos fatos, quase como se fossem leis da natureza.

Dessa forma, a globalização tem aparecido como uma nova diretriz para a organização da economia dos mais diferentes países do mundo, atingindo todos os setores da organização social. As metáforas da globalização estão por aí (IANNI, 1997, p.69) “fim do Estado, fim da Geografia, fim da História, mundialização, aldeia global,

²A mundialização designa a crescente integração das diferentes partes do mundo, sob o efeito da aceleração das trocas, do impulso das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos meios de transporte etc. Refere-se, também, a processos muito específicos que, para uns, são um prolongamento de tendências antigas e, para outros, marcam um novo período. (Benko, p. 45).

mercado único etc.”. A globalização é uma referência fundamental da nossa época que define a tônica e condiciona tudo o que acontece ao nível econômico, social, político e cultural.

Todavia, este processo é um aspecto particular do processo de mundialização iniciado há pouco mais de quinhentos anos. Pelo contrário, a globalização, é uma das fases dessa mundialização, só há cerca de meio século vem ganhando forma. Não se deve, portanto confundir mundialização com globalização. O processo de mundialização ou globalização iniciou-se nos finais do século XV; dominada pela expansão mercantilista (a partir 1450) da economia-mundo européia, sendo denominada como a primeira fase da globalização.

Os principais acontecimentos que marcam a transição da primeira fase para a segunda dão-se nos campos da técnica e da política. Até a Revolução Industrial (1760), o processo de mundialização da economia foi vagaroso, devido às limitações nos transportes e nas comunicações. A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a Inglaterra industrializa-se aceleradamente e, depois, a França, a Bélgica, a Alemanha e a Itália. Ainda nesse século, o liberalismo sobrepujou o mercantilismo e começou a ganhar espaço a democracia política, como exemplo, a máquina a vapor é introduzida nos transportes terrestres e marítimos, conseqüentemente esta nova época será regida pelos interesses da indústria e das finanças, e não mais das motivações mercantis. Será a grande burguesia industrial e bancária com a liberação do capitalismo para suas plenas possibilidades de expansão, e não mais os administradores das corporações mercantis e os funcionários reais quem liderará o processo, com isso, a globalização deu um salto significativo.

A segunda fase, a partir de 1850 caracterizadas pelo expansionismo industrial-imperialista e colonialista presencia a ampliação dos espaços de lucros que conduzirá a globalização. O mundo passou a ser visto como uma referência para obtenção de mercados, locais de investimento e fontes de matérias-primas. Num primeiro momento, a globalização foi também o espaço para o exercício de rivalidades intercapitalistas. Mas essa nova onda globalizante sofreria uma abrupta interrupção com as duas guerras mundiais. De certo modo, até as duas grandes guerras mundiais de 1914-18 (A Primeira) e a de 1939-45 (A Segunda), provocaram a intensificação da globalização quando adotaram algumas macro-estratégias militares para perseguir os adversários, num mundo quase inteiramente transformado em campo de batalha.

Portanto, podemos dizer que a globalização é um processo que ocorre desde as primeiras relações comerciais que levaram as grandes potências europeias a novas descobertas dos continentes africano, asiático e americano; consequências respectivamente do desenvolvimento mercantilista, da Revolução industrial, do imperialismo e do neocolonialismo e se encontra relacionada como o modo de produção e das forças produtivas capitalistas.

Segundo Ianni³, a globalização tem no capitalismo um de seus desencadeadores, pois reproduz a lógica deste modelo econômico através de um sistema que se baseia na concentração e na produção de mais-valia. Segundo o autor, o capitalismo se desenvolve como um “processo civilizatório universal: compreende relações, processos e estruturas regionais, nacionais e mundiais, envolvendo indivíduos e coletivos, grupos e classes sociais, etnias e minorias, nações e continentes”⁴. A atenção dada por Ianni ao aspecto econômico da globalização deve-se também às consequências imediatas que tal fenômeno, enquanto manifestação de um processo de avanço do capitalismo moderno suscita nos críticos deste sistema.

A globalização, de certo modo, tem com objetivo a concentração de capitais, através dos processos de associação e incorporação de diversos tipos (multiplicidade de redes e alianças de empresas e indústrias); além de influenciar os hábitos, padrões e costumes de vida. Ianni destaca três razões que o levam a considerar o capitalismo como um processo civilizatório: primeiro, o capitalismo é capaz de integrar espaços, formas de vida e de produção, além de revolucionar continuamente os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de países não capitalistas ou não-ocidentais; segundo, “cria e recria as forças produtivas e as relações de produção [...] sofisticando a divisão do trabalho social e a especificidade da força de trabalho, informatizando a organização e a atividade econômica, social, política e cultural”⁵, e terceiro, “o modo capitalista de produção envolve a reprodução ampliada do capital em escala cada vez mais ampla, simultaneamente nacional, continental e global”⁶.

A afirmação acima leva a concluir que, através do desenvolvimento do capitalismo, a globalização, como consequência desse processo, expandiu-se das áreas

³ Octavio Ianni. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 53.

⁴ Ibidem, p. 53.

⁵ Ibidem, p. 53.

⁶ Ibidem, p. 53.

de comércio e finanças para áreas de interação social, determinando-as e modificando-as.

Ao longo do século XX, a globalização do capital foi conduzindo à globalização da informação e dos padrões culturais e de consumo. Isso se deveu não apenas ao progresso tecnológico, mas - e, sobretudo - ao imperativo dos negócios.

A crise de 29 teve tamanha amplitude, justamente, por ser resultado de um mundo globalizado, ou seja, ocidentalizado, face à expansão do Capitalismo. Por última, ao entrarmos nos anos 80/90, o Capitalismo, ingressou na etapa de sua total euforia triunfalista, sob o rótulo de Neoliberalismo. Tais são os nossos tempos de palavras perfumadas: reengenharia, privatização, economia de mercado, modernidade e - metáfora do imperialismo - globalização. Os avanços técnicos científicos (informática, cabos de fibra óptica, telecomunicações, química fina, robótica, bio-tecnologia e outros) e a difusão de rede de informação reforçaram e facilitaram o processo de globalização.

Assim, a globalização, a partir do final do século XX, apresenta-se como a universalização e a homogeneização da produção e dos padrões de consumo e quanto oposição à soberania nacional. Nesse sentido, os países desenvolvidos concretizam-se como celeiros das novas modalidades de produção capitalistas, assim como, das novas tecnologias emergentes desse fenômeno produtivo, tornando-se centros financeiros.

A globalização em seu processo transformador é seletiva, determina e escolhe a forma e etapa da produção e locais propícios para isso, podendo ser em diferentes partes do mundo a produção de um único produto. Esse processo é conhecido das empresas chamadas de transnacionais⁷ que rompe todas as fronteiras nacionais, tornando as economias interdependentes.

O atual processo globalizante tornou-se muito mais rápido, mais intensamente acelerado, com a revolução nas comunicações e mesmo com o maior avanço dos meios de transportes em geral. Também, se tornou mais abrangente, envolvendo não só comércio, produção e capitais, mas também serviços, arte, educação etc. Nessa fase atual a globalização teve uma contribuição importante dos japoneses com a introdução do conceito de "*just in time*", aplicado à produção, sobretudo industrial. Com o "*just in*

⁷ Como meu objetivo não é um debate sobre as definições, utilizo aqui as expressões, “empresas transnacionais” e/ou “empresas multinacionais”, de maneira equivalente.

time", começaram a surgir vários conceitos, como: reengenharia, "*downsizing*", terceirização e qualidade total.

A reengenharia, criação dos anos 90 trouxe alterações na atividade industrial que contribuíram para acelerar o processo de desemprego em massa nos países industriais e que vem atingindo também os países ditos emergentes. Para GOVINDARAJAN e GUPTA (1998), esse processo globalizante está definitivamente promovendo uma transformação dos paradigmas relacionados às questões sociais, educacionais e humanas. E, dependendo do seu enfoque “podemos falar sobre a globalização do mundo inteiro, de um país, de um só setor industrial, de uma única empresa ou até de uma determinada atividade ou função dentro de uma empresa”.

Dessa maneira, surgem os blocos econômicos que visam assegurar estes espaços econômicos, imprimindo novas as regras do jogo político-econômico internacional nesses espaços periféricos.

A globalização é entendida com ênfase nas relações econômicas e comerciais no mundo sem fronteiras, privatizações e revoluções tecnológicas que atingem a organização e natureza do Estado como instituição reguladora socioeconômica. Observa-se que esse processo cheio de complexidades e contradições refletirá num aumento da desigualdade entre os países pobres e ricos, assim com na estratificação social trazendo muitos prejuízos nas áreas sociais, econômicas e educacionais.

Mediante este quadro de reestruturação do agir e construir do homem, o sistema neoliberal⁸ de economia globalizada sugere reformas que norteia, tanto, a esfera do

⁸ O neoliberalismo é a resposta à crise do capitalismo decorrente da expansão da intervenção do Estado, antagônica à forma mercadoria, ainda que necessária para sustentá-la. Após alguns anos de diagnóstico e de tapeações (CROZIER et alii, 1975), o neoliberalismo toma forma no final da década de 1970 como 'Reaganismo' e 'Thatcherismo', e consiste essencialmente em uma tentativa de recompor a primazia, e recuperar o âmbito, da produção de mercadorias. Renegando as formas social-democratas que acompanham o estágio intensivo, nega a crise estrutural e histórica do capitalismo e se volta às origens desse, do tempo do liberalismo -- daí o nome de neo-liberalismo. As políticas neoliberais perseguidas ao final dos anos 70 e no começo dos 80 por parte dos governos nacionais dos países centrais constituem precisamente uma tentativa (crescentemente desesperada) de 'remercadorização' de suas economias. O capitalismo foi movido pela tendência à generalização da forma-mercadoria, a máxima ampliação possível do âmbito da produção de mercadorias como proporção do produto da sociedade como um todo. Liberalismo era a forma ideológica precípua no primeiro estágio, predominantemente exaustivo, do capitalismo caracterizado por elevados ritmos de expansão da produção. A exaustão do primeiro estágio de desenvolvimento deu lugar ao estágio desenvolvimento intensivo. Nesse, em lugar de rápida expansão, o processo predominante é o progresso técnico, única fonte de expansão da produção, vale dizer, de acumulação capitalista. Liberalismo dá lugar à social democracia política e ideológica preponderante desse estágio, que tem como um de seus suportes a elevação dos níveis de reprodução da força de trabalho, necessário tanto para acompanhar os requisitos de qualificação da força de trabalho impostas pela evolução das técnicas de produção, quanto para assegurar mercado de escoamento da produção. Concomitantemente amplia-se o âmbito de intervenção do Estado na organização da produção. O estágio intensivo entra por sua vez em crise após a exaustão do 'boom' da reconstrução pós-guerra no final da

Estado quanto da Educação, ambos influenciados pelo redimensionamento da divisão internacional do trabalho que evidencia o caráter decisivo do conhecimento como fator de competitividade de uma região ou país.

Nessa perspectiva, o conhecimento adquire papel fundamental apontado por GOERGEN (1999, p.9) em que diz “[...] o homem no mundo globalizado deve ser educado para a compreensão da multiplicidade de sentidos que se estão construindo na qual vivemos e que esta realidade se constitui como possibilidade de diálogo”.

Dessa forma a educação assume um papel de suma importância na formação dos cidadãos que interagem nesta sociedade competitiva cujas indústrias se apóiam na invenção e na tecnologia de ponta. Segundo DRAIBE (1999, p. 89) A Educação passa por reformas em sua estrutura e orientações, destacando-se as seguintes:

[...] redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade e redistribuição dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização; desconcentração dos recursos e funções; participações dos pais; parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; criação de um sistema nacional integrado de avaliação educacional.

Ao evidenciar as facetas políticas e econômicas em que a globalização impõe na sociedade, observa-se que concomitantemente a este processo, o conhecimento e a educação passam a definir um novo tipo de cidadão adequado às exigências tecnológicas internacionais. Assim, no cenário atual, as reformulações das políticas educacionais acabam sendo concebidas sob predomínio do fetiche do mercado; nestas políticas prevalecem as diretrizes do Banco Mundial que:

[...] constroem e redefinem as instituições educativas no Brasil e em quase toda a América latina; cabe a advertência de que o redesenho das instituições educacionais não é um fim em si mesmo, pois é parte de um complexo ideológico em íntima conexão com as necessidades de (re) produção do modo capitalista de produzir e de pensar”. (LEHER, 1998, p.85)

década de 1960. O crescimento paulatino da intervenção do Estado, já prenuncia um problema estrutural para o capitalismo, mas essa intervenção cresce particularmente acelerado no estágio intensivo, a ponto de colocar a própria primazia da forma-mercadoria (vale dizer, o próprio capitalismo) em xeque. O âmbito do mercado--refletido também em superprodução, recessão ou queda da taxa de lucro-- vai se retraindo inexoravelmente.

Portanto, a educação na globalização toma nova forma, ocupando destaque nas políticas sociais; como meio de ascensão para novos postos de empregos e salários, assim como aliviar a pobreza e propor a ideologia vigente da globalização.

2.2.1 O Capital Humano e Capital Social

A teoria do capital humano ganhou força a partir da década de 60 em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda.

De um lado, a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por treinamento) muitas vezes de proporções crescentes da população e maior acumulação de conhecimento (sejam científicos, gerenciais, artísticos, etc.) são reconhecidos como fatores importantíssimos para o crescimento econômico; de outro, a alteração da distribuição de capital humano parece ser o método preferido politicamente para a eliminação, tanto da pobreza quanto dos grandes diferenciais de renda entre diferentes classes sociais.

O pressuposto central dessa teoria é o de que capital humano é sempre algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. Em todas as economias modernas, o grau de educação possuído por um indivíduo correlaciona-se positivamente com os rendimentos pessoais.

Assim, para Blaug (1971, p. 21) “[...] a teoria do capital humano afirma que “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros”.

Assim, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, capital humano, posto que se torna parte da pessoa que a recebe.

A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital.

Ademais, a educação, enquanto investimento obedece a uma opção racional entre custos atuais e renda futura, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Logo, a distribuição da educação corresponde à distribuição das

preferências, a qual é considerada uma variável exogenamente determinada, se bem que de alguma maneira influenciada pelo progressivo melhoramento do padrão de vida.

Resumindo, o raciocínio da teoria do capital humano é o seguinte: **a)** as pessoas se educam; **b)** a educação tem como principal efeito mudar suas "habilidades" e conhecimentos; **c)** quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; e **d)** maior produtividade permite que a pessoa perceba maiores rendas.

A partir de meados da década de 70, a despeito de sua contribuição para a compreensão e desvendamento das causas do crescimento moderno e para a questão da distribuição de renda, a teoria do capital humano tem sido objeto de muitas críticas.

A partir dos anos 70, dominou a idéia de que elas eram capazes de ter êxito somente na área socialista, convicção que saiu bastante combatida da percepção mais clara da realidade dos países da Europa Oriental após a queda do Muro de Berlim. O que se pode dizer como conclusão desta vasta experiência em ambos os sistemas político-econômicos é que todo e qualquer planejamento possui um nível de indeterminação elevado e que o balanço final de planos implementados mostra resultados bastante diversos das intenções iniciais (OFFE, 1990).

Assim, o conceito “capital humano” reaparece nos anos 80, assumindo as mesmas dimensões dos anos 40 e 50 – e amplamente difundida no Brasil nos anos 60, em especial, assim Schultz (1962), acrescenta que no bojo de uma economia da educação que remete à desenvolvida em razão do “terceiro fator”, supostamente responsável pelo resíduo de crescimento econômico que não se deixava explicar pelo capital fixo empregado.

Não que a economia da educação tivesse nascido no pós-guerra. Mas ela ganhou importância em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento, este transformado no tema central do período. A educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista.

As próprias metodologias entrelaçaram-se porque métodos tipicamente capitalistas, como o da demanda social ou da análise custo-benefício, passaram a ser usados junto com diagnósticos que pretendiam identificar não só a disponibilidade de força de trabalho qualificada, mas a demanda futura da economia, e projetaram as características do sistema de educação e seu output, de modo a poder propor modificações capazes de oferecer a qualificação necessária no tempo devido.

Para tanto, o man-power approach, método gerado nas economias socialistas, pareceu bastante adequado e não foram poucas as tentativas de combiná-lo aos demais levados a cabo nos anos 60 e 70 em diversos países capitalistas. Essas idéias foram perdendo a força, em grande medida porque o crescimento inercial do sistema de educação, não apenas terminava, bem ou mal, por atender à demanda, como também devido ao fracasso das tentativas de planejamento no Ocidente.

Não que a economia da educação tivesse nascido no pós-guerra. Mas ela ganhou importância em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento, este transformado no tema central do período. A educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista.

Esta situação remete à desenvolvida em razão do “terceiro fator”, supostamente responsável pelo resíduo de crescimento econômico que não se deixava explicar pelo capital fixo empregado.

Desta forma, Schultz (1973), que defende os custos educacionais enquanto investimento, afirma que:

[...] se a educação fosse integralmente gratuita, uma pessoa com toda a probabilidade a consumiria até que estivesse saciada e "investiria" nela até que não mais aumentasse os seus futuros ganhos. Se uma parte das despesas educacionais fosse suportada pelos cofres públicos, os custos privados diretos de educação seriam, sem dúvida, menos do que os custos totais com a educação, e à medida que a educação incrementa os rendimentos futuros do estudante, sua taxa privada de rendimento em relação ao que gastara com a educação seria mais alta do que a taxa de rendimento em relação aos gastos totais educacionais que entrassem nesta parte de sua educação. Desta forma, os incentivos privados para consumir e para investir na educação são afetados pelas despesas públicas educacionais, mas o fato de haver tais despesas públicas não tem qualquer ressonância na questão de saber-se se a educação é consumo ou produção de capacitações. (Schultz, 1973, p.56)

Para os seguidores da teoria do capital humano, a perspectiva de rendimentos futuros de maior escala desempenha uma forte motivação nessas situações. Ademais, Schultz afirma que a decisão de estudar, seja na perspectiva de consumo seja de investimento, é afetada pela quantia e natureza dos gastos públicos efetuados com a educação. Portanto, qualquer tentativa de explicar o comportamento dos agentes em relação a educação nos "leva para além da área convencional em que se realizam os cálculos econômicos privados por parte das pessoas". (SCHULTZ, 1973, p. 57).

No entanto, apesar das vicissitudes do planejamento educacional, a economia da educação foi retomada, nos anos 80, pelo Banco Mundial, e a própria idéia de planejamento foi ressuscitada muito recentemente pela Universidade de Harvard.

Neste sentido, com relação às análises econômicas, o conceito de capital social encontrou espaço não só no pensamento institucionalista, integrando o conceito de instituição, o qual não se restringe às estruturas mais formalizadas, tais como governo, regime político e legislação de modo amplo, mas [contempla] também as relações e estruturas informais, normas e valores inscrustados nos hábitos e costumes de uma população. (ALBAGLI; MACIEL, 2003, p. 429).

Também a corrente evolucionária, que enfatiza o papel da inovação e do aprendizado para a dinâmica econômica, considera questões de interface com o conceito de capital social, desde quando, a capacidade de inovar não se traduz apenas por um somatório de técnicas e produtos teoricamente disponíveis no mercado, mas sim:

[...] pela capacidade de uma sociedade, nas relações entre seus agentes, movimentos, organizações e instituições, de: (1) empenhar-se nas escolhas que lhe são mais adequadas dentre as disponíveis e acessíveis; e (2) aplicar os resultados de suas opções como e onde serão mais produtivos social e economicamente. (FREEMAN, 1991; NEWBY, 1992, apud ALBAGLI; MACIEL, 2003, p. 430).

Albagli e Maciel (2003) no tocante aos aspectos considerados benéficos econômicos do capital social:

- [...] maior facilidade de compartilhamento de informações e conhecimentos, devido a relações de confiança, espírito cooperativo, referências sócio-culturais e objetivos comuns;
- confirmação de ambientes propícios ao empreendedorismo, o que contribui para a promoção do dinamismo, da competitividade e da sobrevivência sustentada de países, regiões, organizações e indivíduos; a geração de trabalho e renda; e o “empoderamento” de segmentos sociais excluídos;
- melhor coordenação e coerência de ações, processos de tomada de decisão coletivos, bem como maior estabilidade organizacional, o que também contribui para diminuir custos;
- maior conhecimento mútuo, ampliando a previsibilidade sobre o comportamento dos agentes, reduzindo a possibilidade de comportamentos oportunistas e propiciando um maior compromisso em relação ao grupo [...]. (ALBAGLI e MACIEL, 2003, p. 430).

As autoras mencionam ainda, que existem evidências da existência de uma forte relação entre capital social e a formação de aglomerações territoriais produtivamente inovadoras. Isso ocorreria de modo mais especial nos chamados “arranjos produtivos locais”, por envolverem não apenas empresas, mas outros tipos de atores, como organismos governamentais, associações, instituições de pesquisa, educação e treinamento, etc.

Comparando aglomerações produtivas italianas e brasileiras, as autoras demonstram, no entanto, que capital social e arranjos produtivos não se vinculam, ainda, de forma automática.

A capacidade de gerar empreendimentos sistematicamente articulados não depende simplesmente de confiança e interação, mas de um conjunto de fatores: por isso distinguem-se três itálias e vários brasis [...], assim, os fatores mais relevantes são: nível educacional; densidade de relações de aprendizado interativo; sentimento de pertencimento; nível de inclusão ou de polarização social; identidade entre interesses individuais e coletivos; lideranças locais; relação Estado/sociedade. (ALBAGLI; MACIEL, 2003, p. 431-432).

Desta maneira, o capital social, “[...] pode ser um fator de interação cooperativa para o desenvolvimento local e, portanto, deve ser considerada uma peça importante, mas não a única na mobilização de arranjos produtivos locais.” (ALBAGLI; MACIEL, 2003, p. 432).

Neste contexto, algumas questões relevantes devem ser levadas em consideração quando se fala em capital social, a primeira quando se refere à pertinência da intervenção governamental para estimular o capital social, outra trata do direcionamento dos rumos do desenvolvimento local, se com o predomínio de uma base endógena ou de uma base exógena.

Deste modo, o capital social pode ter condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento se houver a intervenção de políticas públicas que promovam processos decisórios participativos, estimulando atividades voluntárias e comunitárias e proporcionem condições socioeconômicas igualitárias, em relação ao emprego, à renda e à inclusão social. Entretanto, argumenta-se que tal intervenção pode caracterizar um movimento impositivo, de “cima para baixo”, contrário ao movimento de “baixo para cima”, mais condizente com um processo de formação e consolidação do capital e da coesão sociais, fruto dos padrões históricos de construção da dinâmica sócio-cultural de um território e sua comunidade.

Assim, Barquero (1999, apud ALBAGLI; MACIEL, 2003, p. 435) afirmam que:

[...] a densidade das relações e instituições locais, que ao final expressam a densidade do capital social, contribui [...] para a capacidade de a comunidade dispor de estratégias próprias e exercer controle sobre os caminhos do desenvolvimento local, não atuando como receptora passiva de interesses externos, o mesmo se aplica à escolha e utilização do modelo de inovações tecnológicas para o desenvolvimento.

Analisando sob o ponto de vista de uma nova política social, tem-se que como meio de remediar os efeitos destrutivos da lógica da acumulação capitalista, os debates acerca do Capital Social tem ocupado espaço crescente, devido à percepção de seus impactos na reformulação das práticas de desenvolvimento.

2.3 O BANCO MUNDIAL

O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial⁹ (BM), por ter sido esta sua primeira instituição e, por formar o chamado Grupo de instituições que hoje congregam o BM, exerce grande influências na política brasileira, principalmente em se tratando de ações sociais e nas políticas que envolvem a educação.

O BM na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação, essa forte influência teve como ponto forte de expansão o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que deu impulso e continuidade a reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do BM.

O atual contexto econômico evidencia uma situação de crise do sistema capitalista, frente ao qual os representantes dos interesses do capital internacional, particularmente o BM e o FMI (Fundo Monetário Internacional), intervêm na organização política e econômica dos países em desenvolvimento, na perspectiva de expandir os interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à

⁹ O Banco Mundial, desde sua fundação, atua junto ao FMI, conta com 176 países membros, é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, o que lhe confere considerável autoridade no mercado. Seus estatutos garantem maior influência nas decisões e votações àqueles países que aportam maior quantidade de capital, o que faz com que os EUA tenham hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes (EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido), na definição de suas políticas e prioridades, desde sua fundação. (Soares, 1996).

abertura comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade.

2.3.1 Histórico e Conceito

O BM foi fundado na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, conhecida como Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944 nos Estados Unidos, quando 44 países se reuniram com o objetivo de traçar estratégias que pudessem colaborar para a reconstrução dos países europeus no pós-Segunda Guerra Mundial, com vistas a garantir sua estabilidade e crescimento econômico. (SILVA, 1999).

O BM foi concebido com o objetivo de financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. (ARRUDA, apud TOMMASI, 2000, p. 45-46).

Sua lealdade é para com os países membros sendo os mais importantes: Estados Unidos, (17,1%), o Japão (6,5%), a Alemanha (5%), a França (4,8%) e o Reino Unido (4,8%) perfazendo um total de 38,2% do poder de voto. As decisões e votações sofrem a influência do capital, portanto, os Estados Unidos tem a presidência do Banco e a hegemonia absoluta desde sua fundação. (SOARES, apud, TOMMASI, 2000, p. 16).

O objetivo inicial do BM restringia-se à concessão de empréstimos não comerciais a longo prazo, com vistas à reconstrução no pós-guerra das economias arrasadas. Entretanto, a partir de 1950, com a mudança no cenário internacional e a iminência da Guerra Fria, o banco passa a oferecer, segundo Soares (1998, p. 18): “[...] assistência econômica, política e militar para os países do terceiro mundo [...]”. Acrescenta-se que o organismo tinha como perspectiva garantir a integração e o fortalecimento do Bloco Capitalista, fornecendo empréstimos para os setores de energia, telecomunicação e transporte.

Em 1968, quando Robert MacNamara, secretário de Defesa do EUA (Estados Unidos da América), entre 1961 e 1968, assume a presidência do BM, gestão que vigorou entre 1968 e 1981, inicia-se uma fase de preocupação com a pobreza, porém pautada na concepção de que o crescimento econômico garantiria automaticamente a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Neste período, o setor da agricultura e os

setores sociais passaram a ser contemplados com a maior parte dos empréstimos oferecidos. (SILVA, 1999, p. 95-97).

Contudo, MacNamara não dirigiu o BM com a mentalidade própria de um banqueiro, mas com a de um estrategista internacional que pretendia conseguir na paz o que não pôde conquistar na guerra: reconhecer reivindicações populares e controlá-las, em um período do capitalismo industrial e da hegemonia norte-americana. (LICHTENSZTEJN; BAUER, 1987, p. 183).

Durante a década de 70, com o processo acelerado de globalização da economia, as teorias monetaristas neoliberais passam a influenciar as economias, alcançando hegemonia nas décadas seguintes.

Ainda, neste período, o BM e o FMI passam a oferecer aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial, tendo principalmente como foco central, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Tanto o BM como o FMI, passam a responsabilizar-se pelo monitoramento do pagamento das dívidas externas, assumindo o papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, garantindo a implantação de políticas de reajuste econômico, entretanto, por trás desta política de ajuda, defendem na realidade os interesses dos grandes credores internacionais.

Este papel fica mais claro durante a década de 80, quando o BM, passa a responsabilizar-se pelo fornecimento de aval para fontes de crédito internacional, por meio das condicionalidades, que passam a vincular os empréstimos e negociações à adequação das estruturas econômicas dos países devedores ao modelo neoliberal.

Por isso de acordo com Soares (1998, p. 23) “[...] reformas profundas em suas instituições são consideradas mais importantes do que o alívio da dívida”, principalmente quando se tem em vista que a prioridade refere-se aos interesses e necessidades de expansão do capital internacional.

Este fato pode ser ilustrado pelo considerável aumento das dívidas externas dos países da América Latina nas décadas de 80 e 90: segundo dados, houve um aumento de US\$ 390 bilhões de dólares, em 1985, para US\$ 657 bilhões de dólares, em 1996, apesar do pagamento ininterrupto de altos encargos durante esses 12 anos. (CRUZ, 2003, p. 58).

No caso do Brasil, em 1985 a dívida externa era de US\$ 105 bilhões de dólares e, mesmo tendo pago US\$ 282 bilhões de juros e amortizações entre 1985 e 1998

(126 bilhões só de juros), em 1998 a dívida aumentara para US\$ 230 bilhões de dólares. (CRUZ, 2003, p. 58-59).

O aumento desenfreado da dívida externa inicia-se, ainda, durante a ditadura militar, no contexto de empréstimos a juros baixos como estratégia de estimular os países em desenvolvimento a contraírem mais dívidas junto aos credores internacionais. Um exemplo desta situação é o fato de a dívida externa brasileira ter crescido 42 vezes, de US\$ 2,5 bilhões a US\$ 105 bilhões de dólares entre os anos de 1964 e 1985. Entretanto, a situação determinante para o agravamento do problema da dívida ocorreu, entre os anos de 1979 e 1981, devido ao acelerado aumento da taxa de juros, que subiu de 6,25% para 24%, medida adotada unilateralmente pelos EUA, penalizando todos os países que tinham suas dívidas em dólares, mergulhando-os na crise. (ARRUDA, 1999, p. 12).

A conhecida crise da dívida externa de 1982 motivou o BM e o FMI a aumentarem os empréstimos para os países da América Latina. Dentro deste contexto, segundo Leher (1998), tornando estes países, reféns destas instituições, facilitando a inserção de condicionalidades no processo de implementação das políticas de ajuste estrutural.

Assim, a crise e a emergência dos países de 3º Mundo em conseguir empréstimos rápidos e vultuosos, para o equilíbrio do sistema financeiro, levaram-nos a aceitar sem resistências as propostas de reformas na economia, inclusos os empréstimos de ajuste estrutural, conforme orientações do BM.

A partir de 1982 agiu como credor inflexível e também, como instrumento de outros credores para influir nas economias dos países devedores impondo-lhes prioridades para o pagamento da dívida externa. Tornou-se mentor dos governos do hemisfério sul, influenciando na política interna da maioria dos países em desenvolvimento. Os beneficiados desta prática são os países industrializados. (ARRUDA, apud TOMMASI, 2000, p. 43).

No Brasil, nos anos de 1980, passaram a influenciar na legislação brasileira e na formulação da política econômica interna provocando, no início dos anos de 1990, o agravamento da miséria e da exclusão social (aproximadamente 40% da população vivendo abaixo da linha da miséria). (SOARES, apud TOMMASI, 2000, p. 19).

Ainda para Soares (apud TOMMASI, 2000, p. 45): “No período de 1983 a 1992, a América Latina pagou 500 bilhões de dólares e mesmo assim sua dívida aumentou de 360 bilhões para 450 bilhões de dólares sendo um obstáculo para seu desenvolvimento”.

Destaca-se, ainda que segundo Leher (1998, p. 137):

[...] a eficácia das ações do banco no processo de implementação das políticas neoliberais não decorre apenas de seus empréstimos de ajuste estrutural, mas também de sua atuação enquanto catalisador de empréstimos externos, na medida em que fornece o aval àqueles países comprometidos com as reformas para que executem a negociação com o capital privado internacional, tornando-os, assim, dependentes dessas instituições.

Ao analisar os 50 anos de atuação do BM, percebe-se uma performance de certa forma negativa, visto o crescimento patrocinado ser desigual e perverso socialmente, contribuindo para o aumento da concentração de renda e a ampliação da pobreza e exclusão social em escala mundial.

O impacto negativo das políticas do BM deflagrou, na década de 90, pressões de Organizações Não-governamentais (ONGs) e parlamentares no sentido de reformulação de suas propostas, tendo com o objetivo a construção de novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e as evidências dos efeitos nefastos de tais políticas, em resposta a este processo o BM vem adotando novos programas e procedimentos.

Entre esses procedimentos, destaca-se o Painel Independente de Apelação, ou Painel de Inspeção, criado em 1993, instância pela qual as entidades e cidadãos que se sintam prejudicados pela implementação de programas do BM podem requerer uma inspeção, que será efetivada para, se for o caso, sua readequação. (SOARES, 1998, p. 26).

Segundo Vianna Júnior (1998, p. 191):

O Painel de Inspeção é um comitê do BM que recebe as reclamações sem que elas necessitem de aprovação prévia dos governos nacionais. Tais demandas são investigadas por uma comissão, composta por três especialistas e dois secretários, que encaminha um parecer com recomendação à reunião de diretores executivos do Banco Mundial, formado por representantes dos governos dos países membros, para votação e encaminhamentos.

O limite deste instrumento está no próprio procedimento, uma vez que os diretores executivos dos diferentes países têm voto proporcional à sua participação acionária no banco, ou seja, em última instância decidem os países capitalistas mais desenvolvidos do planeta, os componentes do G7.

Mesmo assim, existe, ainda a possibilidade de ocorrerem algumas situações em que os países não pertencentes a este grupo convirjam seus votos fazendo valer alguma recomendação realizada pela equipe do painel.

Entretanto, qualquer proposta de democratização dos projetos do BM, esbarra em sua estrutura antidemocrática, sem transparência, ou na impossibilidade de participação da sociedade.

As ONGs do mundo inteiro pressionam para que ocorra a democratização do sistema de decisão, das ações e da prestação de contas do BM, de forma a garantir a participação da sociedade civil.

Neste contexto, segundo Arruda (1998, p. 54):

Na base dessas pressões está a noção de que os fundos dessas instituições são de natureza pública, pois procedem – direta ou indiretamente – dos contribuintes dos países membros, geram um endividamento que onera a sociedade como um todo e são geralmente aplicados em programas e projetos que incidem sobre populações e nações inteiras.

Apesar de os recursos do BM serem provenientes dos países associados, o banco está fora dos controles previstos na estrutura do aparelho do Estado, excluindo a sociedade civil que não tem acesso sequer às informações sobre os financiamentos deste organismo internacional.

O BM, segundo Kruppa (2000), tem como principais fontes de recursos o mercado financeiro, empréstimos e contribuições dos países membros. Podem pleitear empréstimos do banco governos, estados e empresas privadas, porém todos devem ter a garantia dos governos soberanos.

Atualmente, o Grupo Banco Mundial conta com 181 países membros e com uma junta de governadores, composta pelos ministros da Fazenda de todos os países membros; com uma diretoria executiva composta por 24 membros que representa todos os países; um presidente, três diretores-gerentes e 24 vice-presidentes. (BANCO MUNDIAL, 1999).

A diretoria executiva é composta conforme o peso dos votos de cada país participante, assim, como o peso do voto é determinado pela participação acionária no banco, os EUA (16,53%), Japão (7,93%), Alemanha (4,52%), França (4,34%) e Reino Unido (4,34%) detêm cerca de 40% dos votos. (BANCO MUNDIAL, 1999).

Para Vianna Júnior (1998, p. 44):

[...] apesar de o Brasil não ser do grupo dos controladores majoritários do BM, tem um poder considerável dentro do grupo dos minoritários, já que em 1996 detinha 1,63% dos votos, ocupando o 15º lugar na lista dos países com maior poder de voto no BM.

Ainda para Vianna Júnior (1998, p. 2-3):

[...] os representantes do governo brasileiro fazem coro com os que não querem instrumentos de transparência e participação no FMI, no BM e no BID, sendo que, muitas vezes, votam com os interesses hegemônicos do BM, em detrimento dos interesses dos demais países filiados.

A distribuição das cotas revela que os EUA, exercem grande influência na gestão do BM desde a sua criação, pois seus estatutos estabelecem que o peso de voto é proporcional à participação de capital. Neste sentido, para Lichtensztein e Bauer (1987, p. 159): “[...] durante a Conferência de Bretton Woods foi definido que o cargo de presidente do BM ficaria sempre com um norte-americano e o de diretor gerente do FMI com um europeu”.

Acrescenta-se, ainda que para Arruda (1998, p. 70-71):

O Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance de sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países membros, mas [...] suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA.

Na realidade o BM, é um auxiliar da política externa americana, que segundo Shiroma (2000, p. 73):

[...] Cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de mil dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. [...] Transformou-se no maior captador mundial, não soberano de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares.

Os organismos internacionais representados pelo BM e FMI, trazem consigo, ações e impacto na definição das políticas públicas em geral e, em especial a política educacional no Brasil, como será visto mais adiante.

2.3.2 Propostas do Banco Mundial

No campo educacional, o discurso neoliberal resgata e reformula os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social.

Passando a excluir, os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade, diante disso, o Banco Mundial (1995, p. 18) apresenta que: “[...] a educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporciona novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumenta a mobilidade social”.

Para Gentili (1996), esta perspectiva, passa indicar que o neoliberalismo propõe a transferência da lógica do mercado e transfere toda ela para a educação, elege a livre concorrência como fundamental para a garantia da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais prestados, transferindo, também a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, pois, assim estaria garantindo o estabelecimento de critérios competitivos, adequados para promover os mais capazes e esforçados.

Desse modo, ainda segundo Gentili (1996), o BM apresenta um pacote de medidas que envolve uma determinada ideologia e orientação reformista, como estratégia para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Isso na realidade significa o descompromisso com o objetivo de elevar a qualidade de ensino, visto que impõe a redução dos gastos públicos com educação.

Para o BM, a crise do Estado e da educação em particular, só pode ser superada quando tiver ajustado seu papel, no sentido de revigorar sua capacidade institucional por meio de regras, parcerias e pressões competitivas dentro e fora do Estado. É neste sentido que a implementação de um sistema de avaliação visa a criar uma competição interna no processo de divisão dos insumos, elevando o esforço para melhor desempenho das diferentes instituições no uso de recursos públicos. (BANCO MUNDIAL, 1997).

O BM sugere, dentre as estratégias para superação da crise educacional, parcerias com a iniciativa privada, dada a experiência administrativa considerada exitosa e a possibilidade de colaborar para o estabelecimento de um novo padrão de gestão.

As propostas evidenciam que se procura descentralizar determinadas ações, particularmente aquelas referentes às responsabilidades financeiras com a manutenção das escolas e a gestão, tendo em vista a municipalização.

A descentralização proposta caracteriza-se mais como uma desconcentração, visto que o governo federal deve centralizar as grandes diretrizes educacionais, a elaboração do currículo, a política de avaliação e de formação de educadores, ficando as demais esferas do sistema apenas com a execução das ações dentro de parâmetros previamente definidos. (GENTILI, 1996).

A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o BM. De acordo com seu presidente, James Wolfensohn (1999):

[...] justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. [...] É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária. (WOLFENSOHN, 1999).

Desde 1990, o BM tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, representado pelo trabalho e, o fornecimento de serviços básicos aos pobres, principalmente saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão, o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres. (CORRAGIO, 1996).

Neste sentido, para Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva.

Ressaltando-se que, no Brasil, o aumento do número de gravidez entre adolescentes e de casos de AIDS justificam a inserção do tema transversal orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Neste sentido para Torres (1996), o BM apresenta uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Embora reconheça que cada país tem sua especificidade, trata-se, de fato, de um único “pacote” de reformas proposto aos países em desenvolvimento.

O BM propõe um pacote de reformas educativas, são elas:

- a. Prioridade depositada sobre a educação básica;
- b. Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial);
- c. Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização;
- d. Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar;
- e. Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;

- f. Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
- g. Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- h. Um enfoque setorial;
- i. Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica. (TORRES, 1996).

Em relatório feito em 1995, intitulado “Prioridades e estratégias para educação”, o BM, segundo Jon Lauglo (1997), passa a recomendar a organização da educação a partir de um tipo de planejamento de currículo que especifique os objetivos da aprendizagem em termos observáveis.

Este relatório dá ênfase ao estabelecimento de padrões de rendimento e à necessidade de se dar atenção aos resultados da educação. Deve haver mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários. As análises das taxas de retorno têm sido o principal critério para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para a sociedade.

No Brasil, as ações do BM, tiveram início de forma mais concreta, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Wolfensohn (1999), em declaração declara que: “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação”.

Isso fica evidenciado pela ênfase dada pelo governo FHC à educação, fazendo um contrapondo com as indicações do BM e as estratégias educacionais brasileiras, nota-se, portanto, que o governo brasileiro, passou a acatar as recomendações do BM, vale ressaltar que o ministro da educação do governo FHC, o ministro Paulo Renato de Souza, já tinha sido consultor do Banco.

Em geral, o BM procura respaldar-se em argumentos pretensamente técnicos para poder justificar suas políticas e propostas, envolvendo-as com uma aura de cientificidade, mas que na realidade terminam por revelar seu compromisso de imprimir uma lógica mercadológica ao sistema educacional.

2..3.3 Estratégias do Banco Mundial para a Educação

É importante destacar que a exposição das idéias do BM já que é o organismo responsável pelas mudanças das diretrizes educacionais, nos países em desenvolvimento ou do hemisfério sul.

O BM, nos últimos trinta anos, voltou seus interesses para o sistema educacional tratando-o como uma questão de mercado, ou seja, vê a escola como uma empresa, alunos e pais como clientes consumidores do produto oferecido por esta empresa.

A política do BM pretende descentralizar a educação, reduzir a participação de sindicatos e governo central tem como objetivo desenvolver o ensino básico para ter, sempre que preciso trabalhadores em condições de aprender novas habilidades.

Desta forma, em função da falta de recursos governamentais, defende que o capital destinado ao ensino superior deve ser repassado ao ensino básico e o que sobrar deve ser utilizado para subsidiar os alunos que tenham capacidade de aprender, mas que não podem pagar por sua educação.

Segundo o pensamento desenvolvido pelos organizadores do programa educacional do BM, nos países do Terceiro Mundo, a solução para o fim da crise seria dar a educação básica, atenção integral, possibilitando, assim, que mais pessoas conseguissem trabalho, o que acarretaria em maior produtividade. E por consequência essas pessoas mais carentes teriam acesso a melhores salários aumentando respectivamente a renda nacional.

Ressalta-se que os chamados *experts* ou cientistas do BM, em sua grande maioria nunca tiveram contato com a realidade da educação, e que utilizam geralmente um plano único de ação, não tendo ou fazendo diferenciação entre os países ou continente. Ou seja, a política educacional desenvolvida pelo BM não se preocupa com a realidade de cada região, não desenvolve um programa específico, mas sim, um pacote de medidas de acordo com sua ideologia.

Neste contexto, segundo Coraggio (apud TOMMASI, 2000, p. 107):

A idéia concebida pelo Banco Mundial conduz a uma falácia evidente: num mundo no qual apenas um terço da população vai conseguir integrar-se ao mercado formal de trabalho, quando efetivamente entrarem no mercado de forma massiva os que hoje são alunos, uma proporção muito alta irá ficar

desocupada ou irá concorrer entre si, diminuindo os salários. Em outras palavras para poder tornar efetivo esse maior benefício privado e social (supondo-se que fosse efetivamente superior) é necessário um desenvolvimento que garanta um crescimento adequado da demanda por trabalho, o que, por sua vez, exigiria investir em outros níveis de educação e em outros setores econômicos, assim como estimular outras instituições além do mercado [...].

Quando se leva em conta as idéias do BM, com relação a educação, percebe-se que, estimular somente a educação básica é, não só manter a grande maioria da população fora do mercado, como também, manter os trabalhadores dos países do Terceiro Mundo sem condições de exigirem melhores salários por não terem preparo suficiente de barganharem.

Outro ponto importante diz respeito a questão da dependência tecnológica que permanecerá por muito tempo, pois se não houver pessoas capacitadas para o desenvolvimento de novas técnicas a dependência em relação aos países desenvolvidos continuará.

Com relação a educação superior, o BM, faz uma crítica às instituições públicas, sempre tendo em vista as condições materiais da sociedade, e pela adoção por parte do governo da ideologia neoliberal, na qual se defende, segundo Fávero (1997, p. 67):

[...] a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto liberal global.

Neste contexto, surge a universidade pública como saída a universidade de resultados, a universidade de serviços, onde o modelo padrão é fixado pelas empresas, objetivando aumentar a qualidade e eficiência. Neste contexto o BM (2005), aponta quatro pontos para a universalização deste modelo universitário, são eles:

- a. Fomentar a diferenciação das instituições, passando a incluir as universidades privadas;
- b. Criar incentivos para as universidades públicas, com intuito de diversificar fontes de financiamento, entre elas participação estudantil nos gastos e a vinculação do financiamento e resultados;
- c. Redefinir a função governamental com relação ao ensino superior;

- d. Adotar políticas que priorizem a qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995).

Vale ressaltar que o BM, reflete a perspectiva neoliberal, constituindo-se uma instituição central na despolitização e positivização da política educacional, passando a exercer papel central no processo de globalização e de dependência de alguns países com relação ao bloco dos países mais desenvolvidos.

CAPÍTULO III

3 RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A ordenação do capítulo foi pensada no sentido de revisitar o contexto histórico, político e econômico mundial que envolve a descoberta do Brasil, tendo finalidade de apresentar a trajetória da educação brasileira ao longo da História do Brasil, a partir da Independência, a descentralização da Educação possibilita a seguinte periodização: Império e Primeira República (1822-1930), períodos democráticos e ditatoriais subsequentes (1930-1988), democracia formal (1988-2001). Tal periodização é determinada pelo significado que a descentralização adquire tanto nos discursos, quanto na implantação de tal política.

3.1 PANORAMA HISTÓRICO: MARCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para analisar o panorama histórico da educação no Brasil, inicia-se essa reflexão pelos aspectos político e econômico decorrente da expansão marítima e comercial européia que precede a descoberta das terras brasileiras.

Entre o final da Baixa Idade Média, século XV, e o início da Idade Moderna, século da XVI, a Europa passou por profundas transformações em suas estruturas sociais, econômicas e políticas. O começo da ocupação portuguesa na América se insere nesse processo de mudança. Essas transformações foram provocadas pela ação simultânea e combinada de diversos processos históricos, como: o surgimento da burguesia mercantil e a expansão comercial européia por meio das Grandes Navegações (somente foi possível graças à criação do Estado Nacional e à aliança entre o rei e a burguesia, o custo deste projeto foi financiado pela burguesia, ou através dos impostos que os comerciantes pagavam ao Estado, derivados da atividade mercantil); o fortalecimento do rei e a formação das monarquias nacionais; a Reforma Protestante -

acontecimento plenamente identificado com o espírito renascentista acarretou uma reação católica que representou um verdadeiro retrocesso.

Costuma-se dar como data inicial o ano de 1517, em que Martinho Lutero expôs em público, pela primeira vez, sua contestação à doutrina eclesiástica das indulgências. A partir desse ano, o catolicismo deixou de ser a única religião cristã da Europa ocidental; o desenvolvimento da ciência moderna, não mais fundamentada na crença, mas em métodos de observação e experiência; a ocorrência de grandes avanços com o uso da bússola, do astrolábio, da pólvora e do papel.

Surgiu, na Europa, uma nova forma de ver o mundo, ou seja, a sociedade passa a ter uma visão antropocêntrica - o qual valorizava o indivíduo, a relação humanismo, o racionalismo. A razão passava a explicar o homem e a natureza e não mais a fé -, centrada nas necessidades da nova economia que se firmava, proporcionando ao Homem da época condições de se lançar na grande aventura da emergente Idade Moderna. Os aventureiros daquele período tiveram condições de se lançar às navegações devido às novas técnicas, aos novos instrumentos às novas embarcações e às novas armas que lhes garantiriam proteção no mundo no qual se lançavam.

Na Era das Grandes Navegações, o homem europeu lançou-se ao Mar Tenebroso (Oceano Atlântico) em busca de ouro, especiarias e aventuras. Estes marujos saíam, no século XV, pensando em monstros marítimos e em outros seres criados pela imaginação dos cronistas. Agora, viam-se como senhores inatingíveis, desenvolvendo na Europa uma nova forma de explicar os fenômenos naturais; o comportamento humano dissociava-se da Igreja; a Terra, um local a ser conquistado para lhes garantir as riquezas necessárias aumentando, desta forma, seu poder.

Nesse sentido, a centralização política promovida pelo Estado Nacional permitiu que o rei contratasse toda a máquina estatal na criação de condições para o desenvolvimento tecnológico e para a separação de técnicos e navegadores aptos a concretizar a nova tarefa, a de navegar.

Preocupada em desenvolver o comércio, buscando novas áreas para explorar e novas mercadorias para negociar, a burguesia européia, devidamente amparada pelo Estado, na figura de seu principal aliado, que era o rei, cruzou os oceanos em uma das maiores aventuras humanas. Mas, não foram apenas os reis e os burgueses que tornaram possível a expansão pelos mares: uma grande parcela da sociedade foi convocada a contribuir com a empreitada.

A população pobre, da qual saíam os marinheiros que trabalhavam nas funções menos qualificadas, além de contribuir com os impostos derivados de seu trabalho, viveu o drama da perda das pessoas queridas sem participar dos benefícios econômicos e sociais oriundos das conquistas, pois, as viagens eram muito arriscadas, os naufrágios eram comuns, de tal forma que não havia certeza do retorno dos navegantes.

3.1.1 A mudança do eixo econômico

Não foi um acaso Portugal tornar-se a grande nação dos descobrimentos marítimos. A expansão marítima, liderada por Portugal seguido pela Espanha, e mais tarde pela França, Inglaterra e Holanda, contribuiu para o fortalecimento do poder dos reis e para o enriquecimento da burguesia européia.

Entretanto, nos primeiros tempos de sua formação histórica, nada parecia sugerir tão distinguido destino. A situação econômica de Portugal era ruim, seu solo pobre, num país essencialmente rural, passava-se fome no campo e na cidade. Fora alguns centros urbanos mais ricos, entre eles Lisboa e Porto, localizados na faixa litorânea, as cidades e vilas portuguesas eram simples burgos rurais. Espremidos geograficamente entre a Espanha e o Oceano Atlântico, sem poderem expandir-se para o interior da península, muito cedo os portugueses se voltaram para as riquezas do litoral marítimo. Treinados na pesca costeira e de alto-mar, os lusitanos tornaram-se hábeis e arrojados marinheiros. As atividades pesqueiras facilitaram o nascimento e o desenvolvimento de uma pequena, porém muito ativa indústria naval, fortalecendo uma burguesia mercantil interessada nos negócios do mar.

Portugal encontrava-se a meio caminho da rota marítima que unia o Mar Mediterrâneo e no norte do Oceano Atlântico. Nos seus portos, os navios de longo curso reabasteciam-se. Cidades portuárias como Lisboa e Porto abrigavam uma variada população de aventureiros chegando de diferentes pontos da Europa marítima. O Mediterrâneo se achava inteiramente dominado pelas cidades italianas Gênova e Veneza, monopolizavam o comércio do mar Mediterrâneo, abastecendo os mercados europeus com os produtos do oriente, estabeleceram um lucrativo comércio de especiarias com os árabes, ampliando sempre mais suas rotas marítimas e terrestres, na distribuição dos produtos orientais.

“A conquista portuguesa do Atlântico teve início em 1415, quando uma expedição de caráter comercial e religioso ocupou e saqueou a cidade de Ceuta, importante centro de comércio de ouro, marfim e outros produtos africanos e orientais”. (TEIXEIRA, 2002, p.18-19).

Com criação da escola de Sagres, em 1417 (a Escola Naval portuguesa na época), um centro de sistematização e ensino dos conhecimentos e técnicas de navegação, dirigida pelo infante D. Henrique, filho do rei D. João I. A região começou a funcionar como pólo coordenador e executou das futuras expedições marítimas lusas.

A partir da segunda metade deste século Portugal já havia adquirido os conhecimentos náuticos necessários para viagens mais audaciosas. Desde os primeiros momentos em que aportaram nas costas atlânticas da África, os lusitanos mostraram-se ávidos escravizadores. A captura, a compra, o transporte e a venda de homens garantiram grandes ganhos à Coroa, aos nobres e aos burgueses.

Sobre essa postura portuguesa, Arruda; Piletti (2002, p. 171-2) diz que:

[...] O comércio africano financiara as descobertas, permitira ótimos negócios, mas não resolvera os grandes problemas mercantis portugueses e do restante da Europa continental. Sem o ouro africano, as trocas com o Oriente continuavam sendo controladas pelos mulçumanos e pelas cidades marítimas italianas, principalmente Veneza [...]. A perda de Constantinopla para os turcos otomanos, em 1453, piorara ainda mais a situação, interrompendo totalmente o contato direto da Europa cristã com os mercados orientais. Impõe-se, com urgência descobrir um novo caminho para o Oriente.

Outro fator importante foi à busca de novos mercados e a falta de metais preciosos – o desenvolvimento do comércio e dos centros urbanos europeus trouxe como consequência, uma produção maior do que a capacidade de consumo, havendo a necessidade de buscar novos mercados consumidores fora da Europa, e como a produção agrícola era insuficiente, tornava-se preciso buscar novos fornecedores de matérias-primas.

Com a falta de metais nas minas de ouro e prata européias para a cunhagem de moedas, com as quais eram pagas as especiarias, era necessário descobrir novas jazidas em outras regiões.

BUENO (2003) acredita que “um caminho atlântico para as Índias já era uma idéia antiga, ia ao encontro dos interesses da burguesia européia; nos reinados de D.

João II e de D. Manuel (1481 a 1521) os portugueses se empenharam em chegar até as Índias”. A fim de dominar o rico mercado de especiarias e eliminar os intermediários mulçumanos; passa a ser este o grande alvo da expansão marítima portuguesa.

“Em 1498, uma frota portuguesa sob o comando de Vasco da Gama, chegou à Índia. As viagens ao Oriente proporcionavam lucros que chegavam a 6000%, o que fez o comércio se intensificar sensivelmente.” (TEIXEIRA, 2002, p.16).

Com a descoberta do novo caminho para a Índia; foram os países que têm costa voltada para o Atlântico que ficaram em vantagem. O comércio, que antes apenas crescia, sofreu um grande salto. Tinha início o processo de formação de uma nova estrutura econômica, baseada no lucro, que é o capitalismo mercantil. Para isso, criaram regras e impuseram controles – leis, monopólios, impostos, etc. – interferindo diretamente na vida econômica. Com o desenvolvimento do comércio, o principal fator de riqueza passou a ser a moeda.

O Atlântico tornou-se a mais importante área de comércio do mundo. Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e França tornaram-se nações privilegiadas porque têm acesso àquele oceano, que se transformou na rota mais lucrativa do começo do século XVI.

Pelo Atlântico Sul, em 50 anos os portugueses dominavam a navegação no Oceano Índico, com entrepostos comerciais que iam de Moçambique e Mombaça (África Oriental), Ormuz (Ilha do Golfo Pérsico), em Macau na China, chegando até Nagazaqui, no Japão. Além de fazerem o comércio de especiarias, os portugueses trocavam também ouro, prata e seda nas feitorias da China e do Japão.

Nesse contexto, de expansão marítima portuguesa, Pedro Álvares Cabral aporta no Brasil, em 22 de Abril de 1500, antes de prosseguir sua viagem para o Oriente. Cabral, encarregado de dar continuidade aos descobrimentos portugueses, teve mais sorte conseguindo estabelecer o desejado entreposto comercial. Mas, somente, a partir de 1530, iniciaram o povoamento e a colonização efetiva do Brasil, as capitanias hereditárias, com o estabelecimento de grandes latifúndios monocultores de cana de açúcar, tabaco e algodão, sob o sistema escravista.

3.1.2 A educação no período colonial

Para estendermos a história da educação no período colonial, devemos inseri-lá no contexto do Império criado pelos portugueses. Assim, o Brasil foi inserido no contexto mundial através da perspectiva colonial européia; significava que, como colônia, não passava de um local onde a metrópole portuguesa explorava. O Brasil colônia funcionava, a partir de 1500, como fornecedora de matérias-primas e consumidores dos produtos manufaturados trazidos pelos mercadores portugueses que utilizavam o monopólio comercial, ou seja, o Brasil estava controlado e subjugado aos interesses metropolitanos impostos pelo pacto colonial.

Nesse sentido, a educação no Brasil vem através dos jesuítas com a Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos. Essa Companhia é fundada na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos.

Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro, em 09 de março de 1549, instalaram-se, e passam a comandar o setor educacional segundo os métodos e conteúdos da *Ratio Studiorum*¹⁰, juntamente, com o primeiro Governador-Geral, Tome de Souza. Comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues (durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa), tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus.

No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. Da cidade de Salvador, espalham-se rapidamente, primeiro para o sul, em 1570, e depois para o norte da colônia, vinte e um anos após a chegada, já

10 Documento escrito por Inácio de Loyola, que regulamenta todas as escolas jesuítas, por uma organização e plano de estudos. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

era composta por cinco escolas de instrução elementar (Leitura, Escrita, Matemática e Catequese) em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, e três colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Chegaram a manter 36 missões, 25 residências e dezoito escolas secundárias ou o curso médio, denominado Letras Humanas ou Humanidades (Gramática, Retórica, Poesia, História, Latim e Língua Tupi) e o curso superior, chamado de Artes ou Ciências (Filosofia, Lógica, Física, Metafísica, Matemática e Ética).

Os jesuítas foram praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil, entre os períodos de 1549 a 1759, que inspiradas nos valores medievais da Escolástica, preconiza a subordinação da filosofia à teologia cristã; contemplando à educação humanista e elitista referendada pelo modelo cultural europeu.

A esse respeito, ROMANELLI (2001, p.34), comenta que:

[...] O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (...), não podia por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época.

A educação desenvolvida nesse período, no Brasil, teve como objetivo primordial reproduzir na colônia os interesses da Coroa portuguesa, assim como o da Igreja, ou seja, era uma educação seletiva, onde os filhos das famílias bastarda e dominante tinham oportunidades de frequentar as escolas. Destarte, não ameaçando a ordem vigente das estruturas coloniais.

[...] A escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada". (ROMANELLI, 2001, p. 33).

Nesse sentido, a Companhia de Jesus não admitia, nem mesmo permitia aos alunos das suas escolas acesso, ou mesmo, contato com as novas descobertas científicas oriundas da Europa renascentista, visando não despertar a compreensão da realidade vivida por esses na colônia. (LOPEZ, 1988, p.32). Assim, a pedagogia ministrada

continua de um modo geral reproduzindo os valores burguês e clerical (o latim era a língua do saber e do sagrado, a palavra dava autoridade ao saber), i.é., impõe ao aluno seus interesses culturais, sua visão de mundo, não permitindo que os valores da comunidade onde vivem seus alunos sejam introduzidos na sala de aula.

[...] A este tipo de indivíduos convinha bem a educação jesuítica [...] porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele. Sua marginalidade era a essência de que se vivia e se alimentava. (SODRÉ *apud* ROMANELLI, 2001, p.34).

A estrutura da educação jesuítas permaneceu por duzentos e dez anos, até 1759, eram os únicos responsáveis e mentores pela educação no Brasil, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, Marquês de Pombal, primeiro-ministro, de 1750 a 1777, do D. José I rei de Portugal.

No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Os jesuítas foram acusados de conservadorismo cultural ou diferente objetivos, pelo governo português (D. José I) representado por Pombal, seguindo as idéias, do Despotismo Esclarecido¹¹, promovem reformas educacionais em todo o reino. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados pelo Ministro Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Pois, havia a necessidade do governo português em manter um maior controle sobre a ordem religiosa na colônia brasileira, assim como centralizar a administração.

¹¹ Clima ideológico criado pelos iluministas tornou-se tão forte e difundido que vários governantes tentaram colocar em prática suas idéias. Sem abandonar o poder absoluto, procuraram governar conforme a razão e os interesses do povo. Essa aliança de princípios filosóficos e poder monárquico deu origem ao regime típico do século XVIII. (ARRUDA, 2003, p. 227).

Conforme afirma, Aranha (1989, p.80-81):

[...] Os jesuítas são expulsos em 1759. Inicia-se a organização do ensino público leigo (não-religiosa), universal (acessível a todos) e livre (independente de privilégios de classe), de acordo com as preocupações típicas do Iluminismo que exaltava o poder da razão humana de traçar seus próprios caminhos.

Pombal através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, também, criava o lugar de Diretor Geral dos Estudos para supervisionar o ensino elementar e médio e as Aulas Régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. Mas, as reformas implantadas pelo Marques de Pombal representaram para a colônia o desmonte do sistema educacional.

Com a reforma pombalina e a criação do Diretor Geral de Estudos, empreendimento que viabilizaria o ensino na colônia; foi como que um primeiro passo para a montagem de um organismo estatal responsável pelo setor, que até então não existia visando a criação e estrutura de uma escola útil aos fins do Estado e não da Igreja.

Este cargo foi posteriormente substituído, em 1771, pela Real Mesa Censória (encargo de administrar e dirigir os estudos de todos os magistérios - escolas primárias - e colégios - aulas secundárias); ressalta-se que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. A respeito disso, Xavier (1994, p.52) descreve que “há informações que isso teria levado quarenta anos, até 1799, quando as licenças para a docência passaram a ser concedidas pelo Vice-rei”.

Porém, foi apenas em novembro de 1772, que a Lei e Mapa dos estudos menores e Instrução aos professores, em que se criaram as Aulas Régias (Aulas Menores e Maiores) teve instituído o subsídio literário, visando destinar uma verba especificamente para atendê-la às despesas deste ensino público.

Sobre isso, LIMA (1974, p.70-72) comenta: “o Brasil ficou privado de qualquer tipo de escola, mesmo as de ler, escrever, contar e tanger [...]. A lei de Pombal (1772) era uma taxaço, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente”. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores

ficavam longos períodos sem receber vencimentos à espera de uma solução vinda de Portugal.

As reformas educacionais de Pombal tinham, no fundo, três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo.

Nesse período, pombalino, sobressaiu à criação, no Rio de Janeiro, de um curso de estudos literários e teológicos, em julho de 1776, e do Seminário de Olinda, em 1798, por Dom Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco. O Seminário de Olinda "tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma seqüência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido" (PILETTI, 1996, p. 37).

O resultado das decisões executadas pelo Marquês de Pombal refletirá, no princípio do século XIX (anos 1800...), a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras; esta situação, somente, sofre mudança com vinda da Família Real ao Brasil em 1808, permitindo haver uma nova ruptura com a situação anterior.

Com a morte de D. José, a sucessora do trono português, D. Maria I, delega poderes a seu filho D. João, que passara a ser responsável pelas medidas governamentais. Marquês de Pombal abandona o poder, depois de 27 anos no comando de um governo despótico. Em, 16 de agosto de 1779, D. Maria I, baixou o decreto reformador dos Estudos Menores (ensino elementar) que regresou as mãos dos jesuítas.

Em 21 de junho de 1787 D. Maria I, substituiu a Real Mesa Censória, criada por Pombal em 1771, por um outro órgão com funções mais amplas, a Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros, encarregada dos Estudos Menores do reino e suas colônias, da inspeção do Real Colégio dos Nobres e da administração do Subsídio Literário. Em 1794, a Real Mesa foi abolida, sendo substituída pela Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas. O subsídio Literário passaria a ser recolhido para o Real Erário, o que gerou dificuldades econômicas para o pagamento de salários de mestres e docentes, pois o Erário Régio, muitas vezes desviava o dinheiro para outros fins. (CARVALHO, 1996, p. 492 e 496/7).

3.1.3 A Educação no Período Imperial brasileiro (1808-1840)

O período Imperial do Brasil inicia-se a partir de 28 de novembro de 1807, com a partida de Dom João VI, a família real (Dom João e Dona Carlota Joaquina, Dona Maria I, e seu neto Dom Pedro) e mais 15 mil pessoas, entre funcionários, ministros, nobres e cortesãos, quando embarcaram no porto de Lisboa¹². O governo mudava-se para o Brasil, driblando o cerco das tropas Napoleônicas, que invadiam o país.

A vinda da Corte acarretou inúmeras mudanças no Brasil, a partir de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa no Brasil, a monarquia dirige suas preocupações à formação e criação das escolas de níveis superior para a elite governamental e o quadro militar. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil, D. João VI tomou algumas medidas como:

[...] as criações da Biblioteca Pública, **do Jardim Botânico, a Imprensa Régia**, do Curso de Cirurgia na Bahia e Anatomia no Rio de Janeiro, a Academia Real de Marinha e da Real Militar, e dos cursos técnicos e do ensino de artes com a contratação de artistas franceses; contudo, relega-se os demais níveis". (RIBEIRO, 1992, p.39-40). [grifo nosso].

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, transformou a vida do Rio de Janeiro. O cotidiano nas ruas, casa e igrejas, revelando-se a mistura dos costumes introduzidos pela nobreza recém-desembarcada e dos hábitos característicos de uma sociedade escravistas.

Com o governo de D. João VI, surge o controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de educação primária. Dando início ao período conhecido como: Joanino; nesse período as atividades ligadas ao conhecimento do país passam a ter incentivo através das expedições científicas. Os antigos docentes foram confrontados com um processo de laicização que os subordinou ao Estado, mas também lhes assegurou um novo estatuto sócio-profissional.

Mesmo com tais criações institucionais de ensino, observa-se que, não houve, no governo de D. João VI, grandes mudanças em relação ao sistema educacional pombalino: continuavam a existir as Aulas Régias tanto de nível elementar ou

¹² A comitiva era composta por uma esquadra de 8 naus, 3 fragatas, 2 brigues, e escuna de guerra, 1 charua de mantimentos e mais 20 navios mercantes da marinha portuguesa.

pedagogia, primeiras letras e cadeiras de Gramática Latina (que equivale a 5ª a 8ª séries) e algumas outras Aulas Maiores de Retórica, Filosofia Racional, Língua Grega (refere ao ensino secundário), estas criadas apenas na principal cidade da capitania.

Em 1820 a burguesia lusitana assumiu o controle político de Portugal, o povo português mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto, à qual logo aderiram Lisboa e outras cidades portuguesas e exigiram a volta do rei a Portugal. Isto obrigou D. João VI a embarcar para Portugal em 26 de abril de 1821; tendo Ele jurado a Constituição, pronta em 23 de setembro de 1822, no dia 1º de outubro deste último ano.

Neste mesmo ano, desobedecendo às ordens das Cortes de Lisboa, D. Pedro, filho de D. João que ficará como Príncipe Regente no Rio de Janeiro, resolverá desde 9 de janeiro de 1822 permanecer no Brasil. Em 7 de setembro, D. Pedro I declara a Independência do Brasil; surge uma Monarquia Constitucional, inspirada na Constituição da França de cunho liberal como saída histórica para todo o período imperial, ainda que driblada por D. Pedro I (inaugura-se o Primeiro Reinado de 1822-1831). Conforme (FAORO, 1976, p.280-1).

O enciclodismo, a influência dos dias de 1789 francês, o influxo da independência americana, prepararam o leito para acomodar a nova onda, complicada agora com as doutrinas da restauração de 1814. Daí por diante, até o final do século duas correntes, ambas de origem francesa, iriam dividir as opiniões das elites brasileiras: a corrente da soberania popular, filiada a Rousseau e esboçada em torno das tentativas democráticas dos últimos anos do século XVIII, que faziam o rei e a autoridade obra do país e não de condições preexistentes, condições históricas ou religiosas, e a corrente, sustentada na Constituinte por Antonio Carlos, curado do desvario de 1817 pelas Cortes de Lisboa, e Carneiro de Campos, (...) principal autor da Carta de 1824 e regente provisório em 1831, para o qual, à constituinte e à própria independência preexistia a monarquia e o imperador. Ambas as vertentes, a democrática e a liberal temperada, conviriam numa comum doutrina, que domaria o ímpeto popular: a autoridade teria seu fundamento e seu limite num documento – o pacto social para os extremados e a fixação das garantias de liberdade para os liberais.

[...] O esquema procurará manter a igualdade sem a democracia, o liberalismo fora da soberania popular. Linha doutrinária que flui de Montesquieu, passa por Sieyès e se define em Benjamin Constant, não por acaso o pai do poder moderador da Carta de 1824. A soberania – se de soberania se trata – será a nacional, que pressupõe um complexo de grupos e tradições, de comunidades e de continuidade histórica, e não a popular, que cria e abate os reis. A liberdade perseguida se torna realidade não na partilha do poder entre os cidadãos autônomos, mas na segurança dos direitos individuais e políticos, garantidos pelas instituições. Liberdade de participação, sem o absolutismo monárquico e o absolutismo popular, nem o capricho de um só, nem o domínio de todos contra cada um.

Depois da independência, "surgem em 1823 os projetos de elaboração de um tratado sobre a educação, espécie de compêndio para a juventude brasileira - este deveria esperar ser amadurecido pelas elites intelectuais -, e projetos de criação de universidades - deveria ser criada, ao menos, duas imediatamente no país"; FAVERO (1996, p.6); e na tentativa de se suprir a falta de professores institui-se o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", onde um aluno treinado (decúrio) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor; sendo que uma das causas desta escassez de educadores era a baixa remuneração.

Enquanto governou D. João VI, as escolas eram competência da Corte, da qual dependiam também as autorizações para ensinar e as nomeações dos professores. A centralização excessiva vinha do fato de as escolas serem abertas mediante provisão régia. A idéia da descentralização aparece já na primeira Constituinte brasileira, em 1823, quando um projeto de Andrada Machado defende maior autonomia para as províncias ampliando as competências de seus governos, dentre elas a de "promover a educação da mocidade" (Chizzotti, 1996, p.37).

Pela Constituição do Império, decretada em 1824, a primeira Constituição brasileira por D. Pedro I, surge à primeira medida em relação à educação brasileira, na qual competia às Assembléias Legislativas das províncias (hoje, Estados), o direito de legislar sobre instrução pública. Determinando que as províncias devessem ser completamente responsáveis, inclusive financeiramente, pela criação e manutenção de seus sistemas educacionais públicos, além de estabelecer o princípio da educação.

Segundo, FAVERO (1996, p.7), assegura que "tal descentralização da educação popular suscita pelo desinteresse da elite em considerar sua importância e, portanto, ficaria a cargo das províncias desprovidas de recursos para viabilizar a educação fator de grandeza dos povos"; além disso, a educação passa, também, a ser dever da família ministrá-la.

Apesar da Constituição do Império defender o princípio da "instrução primária gratuita para todos os cidadãos", segundo o Art. 179, item XXXII, desta Lei Magna; mas isso não implica em nenhuma obrigação do Estado em oferecê-la. Não falava, porém ainda em obrigatoriedade nem em universalização do ensino elementar. Houve apenas uma recomendação às províncias para que fornecessem essa instrução, que não foi seguida. O ensino fundamental permaneceu no completo abandono, de tal forma que ao final do Império, o país tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

Na educação imperial brasileira a preocupação do governo estava voltada apenas à formação das elites dirigentes. Criaram escolas superiores regulamentando as vias de acesso a seus cursos, através do curso secundário e dos exames para ingressar no nível superior. Criaram escolas que fossem úteis a os fins do Estado - as de ensino superior. Isto porque era necessário formar pessoas para ocupar os cargos administrativos que se abriu com a Independência do Brasil, ou seja, uma escola útil ao Estado.

No ano de 1826, um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Nesse mesmo ano, D. João VI faleceu em Portugal. Assim, que recebeu a notícia, D. Pedro I, que seria oficialmente o sucessor do pai, confirmou a regência da infanta Isabel Maria da Glória e redigiu uma Carta Constitucional que enviou a Lisboa, informando que abdicaria da coroa em favor de sua filha Maria da Glória, então com sete anos de idade; ela deveria se casar com o tio, D. Miguel, que jurou a Constituição, casou simbolicamente com a sobrinha, recebendo a regência do reino da infanta Isabel Maria. D. Miguel usurpou o trono, deu um golpe, voltando ao sistema absolutista de governo, tornando-se rei neste regime até 1834 (CARVALHO, 1996, p.540).

Em 1827, um projeto de Lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilarejos mais populosas do Império haveria escolas de primeiras letras (a quantidade e situação delas seriam indicadas pelos presidentes em conselho, ouvidas as câmaras municipais respectivas); além de prever o exame na seleção de professores¹³, para nomeação - os professores seriam formados nas capitais das províncias, contratados em caráter vitalício, com vencimentos de no máximo quinhentos mil réis; nestas escolas os professores ensinariam “a ler e escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil” (art. 6º.). Propunha, ainda, a abertura de escolas para meninas, esses foram atos puramente decorativos que não deixaram rastro na história do sistema escolar brasileiro. Segundo afirma, em seu relatório, o Visconde de Macaé, em 1848, quando era ministro do Império (Sucupira, 1996).

¹³ Por causa desta lei é que o Dia do Professor no Brasil é comemorado em 15 de outubro de cada ano.

Nesse mesmo ano, com a Lei de 11 de agosto, criada duas faculdades de Direito, a primeira em São Paulo e outra em Recife, onde os representantes das elites seriam preparados para ocupar os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo e na advocacia.

Nesse contexto, o governo imperial solicitou às províncias que enviassem a relação de todas as unidades escolares e qual o nível de atendimento educacional, assim, a relação de quantas necessitam ser criadas e sua região. A província baiana respondeu ao Ministério da Educação do Império, somente em 1830, quando já possuía 70 escolas. Segundo dados fornecidos por Rabello (1929) aponta que:

Na Bahia em 1829, em 95 das 107 freguesias então existentes, havia escolas de primeiras letras, em 59 delas nacionais ou públicas e em 36, particulares. Existiam também em 30 delas, aulas nacionais de Gramática Latina e em outras 35, aulas particulares deste nível (acima do elementar, mas anterior ao nível secundário).

Nessa atmosfera ocorrerá a abdicação de D. Pedro I (houve uma reação com uma proposta de reformar a Constituição). Depois da abdicação em favor de seu filho menor de 5 anos, o futuro D. Pedro II, teve inaugurado o período da Regencial, que se estendeu de 7 de abril de 1831, até o golpe da Maioridade do príncipe herdeiro, em 23 de julho de 1840.

Uma regência provisória, com três membros, foi eleita pelos senadores e deputados, em abril de 1831. Em julho do mesmo ano, assumia o poder uma regência permanente. Em novembro foram aprovados novos Estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas do Império (em São Paulo e Pernambuco), e para a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro.

O Decreto Imperial baixado em 16 de junho de 1832 vai contemplar a província da Bahia, quando o governo decide manter as 70 escolas já existentes, criando mais 94, segundo o pedido que fora feito pela província. A província baiana, ainda, pela Lei de 3 de outubro de 1832, é contemplada pela nova organização das Academias médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, que se tornaram Escolas de Medicina. Decreto desta mesma data criou o curso de Estudos Mineralógicos na província de Minas Gerais.

Em 1834, com a modificação da Constituição de 1824 pelo Ato Adicional - baixado pela Lei nº.16 de 12 de agosto de 1834 -, a Regência trina foi transformada em Una. Neste período as decisões sobre educação eram tomadas centralmente pelo Rio de

Janeiro, capital do Império; as medidas educacionais de então referiram-se sobretudo ao ensino de nível superior.

Quanto à educação, o Ato descentralizador, determinava no seu artigo 10º que as Assembléias Legislativas Provinciais passem a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, além de legislar as instituições públicas e sobre os estabelecimentos próprios a promovê-la; a partir de então, ficaria encarregadas de legislar sobre assuntos específicos de cada província. Ficando excluídos os cursos jurídicos, as faculdades de medicina, academias e outros que viessem a ser criados (Sucupira, 1996). Com isso, em 1835, surge à primeira escola normal do país, em Niterói, no Rio de Janeiro.

Em 1867, dizia o Conselheiro Liberato Barroso referindo-se ao Acto Adicional: ‘As idéias descentralizadoras que dominavam nessa época deram origem a esta disposição, da qual até hoje o país não conheceu vantagem alguma. As Assembléias Provinciais não têm curado dos importantes interesses da instrução pública; o ensino oficial oferece ainda êste triste espetáculo de anomalia e desordem que assusta os espíritos mais intrépidos, porque nele contemplam o descalabro e a ruína moral do país. (PEIXOTO, 1930: 227)

Na província baiana, em 1836, Assembléia Legislativa votou três leis que ajudaram a estruturar o sistema de ensino do território: a primeira foi à lei de nº 32, dando providência sobre a catequese dos índios na província, por missionários que os reuniram em aldeias; a lei de nº. 33 de 9 de março, que criava um Liceu e dava providência sobre Aulas Públicas (sobretudo Maiores, hoje denominados de ensino secundário) começou a funcionar em 1837, no convento da Palma; e a lei de nº. 37 de 14 de abril, que criava a Escola Normal para a formação de professores de primeiras letras; só começou a funcionar em 1841 - já no Segundo Império - numa casa da antiga Rua do Colégio, esquina da Rua das Campelas, na Sé. (Coleção Leis e Resoluções, 1839 a 1840, e Diário Oficial da Bahia, 1923).

Na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, por decerto, onde funcionava o Seminário de São Joaquim é criado o Colégio Dom Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo.

Ressalta-se que o contexto histórico vivido pelo Brasil entre 1831 a 1840 (período na qual o Brasil vivenciou uma experiência republicana), denomina-se de

Evolução política Regencial, onde há ameaça à unidade política e territorial¹⁴ e um avanço liberal (1831-1837). Embora, seja evidente a influência das idéias liberais e iluministas no Brasil, a maioria da população inculta e atrasada não chegava a tomar conhecimento das novas doutrinas; pois, havia barreiras de ordem material á difusão das idéias ilustradas (analfabetismo, marginalização do povo da vida política, deficiência dos meios de comunicação), o maior entrave advinha, no entanto, da própria essência dessas idéias, incompatíveis, sob muitos aspectos, com a realidade brasileira.

Enquanto na Europa, o liberalismo era uma ideologia burguesa voltada contras as Instituições do Antigo Regime, os excessos do poder real, os privilégios da nobreza e ao desenvolvimento da economia. No Brasil, as idéias liberais teriam um significado mais restrito, não se apoiariam nas mesmas bases sociais, nem teriam exatamente a mesma função. Os princípios liberais não se forjaram, no Brasil, na luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia e da realeza.

Em 1840, com a antecipação da maioridade do príncipe Pedro de Alcântara, aos 14 anos, iniciou-se o Segundo Reinado, que se estendeu até 1889. Para os grupos dominantes, a coroação de D. Pedro II representava a perspectiva de manutenção de seus privilégios políticos e econômicos. Acreditavam que o imperador, com sua autoridade, reuniria forças para liquidar as rebeliões provinciais, submetendo os revoltosos e descontentes á ordem pública do império.

As transformações que a sociedade brasileira passará a partir de 1850; com a abolição do tráfico, reflete num processo de profunda transformação econômica e social. A esse respeito, Koshiba; Pereira (2000, p.323) escreve:

A população brasileira, que era cerca de 3 milhões de habitantes em 1822, passou a 14 milhões por volta de 1880; a indústria no setor têxtil cresceu: de 175 estabelecimentos em 1874, soltou para mais de 600 em 1880; o transporte melhorou com a construção de 9 mil quilômetros de ferrovias e a introdução do barco a vapor, no final do Império; Houve incremento da urbanização; melhorias técnicas foram introduzidas na produção de açúcar e café, ao mesmo tempo em que os escravos foram substituídos pelos trabalhadores livre (imigrantes; multiplicaram-se os estabelecimentos de crédito (bancos).

¹⁴ As rebeliões regenciais derivaram duas raízes: a luta das camadas dominantes locais pela preservação autonomia provincial e a luta das camadas populares para alterar o quadro social. A abdicação de D. Pedro I e a menoridade de seu filho deixou um vazio político que o regime esforçou-se a preencher. Os movimentos ocorridos: A Cabanagem (1833-1836); A Farroupilha (1835-1845); Rebelião escrava na Bahia: o levante malê (1835); A Sabinada (1837-1838); A Balaiada (1837-1840).

Destarte, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre acarretou uma cisão da camada dominante dos grandes proprietários; o Estado imperial não se modernizou na mesma proporção, tampouco acompanhou as mudanças, ainda que o monarca fosse tido como um homem afeito às novidades científica e tecnológicas. Havia um grande contraste entre a elite governante e a maioria da população, pobre e analfabeta. O apadrinhamento as relações de favor eram práticas dominantes da política e na sociedade.

Somente em 1875 é que foram instituídas, na capital do Império, duas escolas normais sendo que para ingressar nelas, era necessário ter mais de 16 anos e realizar um exame de admissão em nível de escola primária elementar; os cursos durariam seis anos, a partir de 1880. O ensino secundário atraía a elite e tinha como função preparar os estudantes para o ensino superior.

Em 1879, Leôncio de Carvalho realiza uma reforma educacional, a última e talvez a mais relevante do período imperial brasileiro. Determinou as normas às quais o ensino primário e secundário deveriam caminhar; estabelecia a liberdade de ensino e pesquisa para o nível de ensino superior; houve alterações nos planos das faculdades e especificava as condições para o estabelecimento particulares, as chamadas escolas livres. E, por fim, insistia na obrigatoriedade do ensino, dos 7 aos 14 anos, e acabava com a proibição e discriminação de frequência aos escravos nas escolas. (XAVIER, 1994, p. 89).

Em 1880, o Ministro Paulino de Souza, lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara, dois anos mais tarde, Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino; i.é., o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

Até a Proclamação da República, em 1889 praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II quando perguntado que profissão escolheria não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser "mestre-escola". Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito, em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional.

Nos fins do século XIX, o sistema político brasileiro mudou de monarquia para República. Essa mudança foi decorrente de influência externas que, somadas à fatores internos, determinaram o fim do Império Brasileiro e a instalação do sistema republicano. A Proclamação da República foi o resultado do entendimento, naquele momento, entre os oficiais do Exército e os cafeicultores do oeste de São Paulo, em uma

época de agudas transformações sociais, marcada pelo fim da escravidão e aumento do número de assalariados.

3.1.4 A educação no período da Republica Velha (1889-1930)

O ideal republicano não era novidade no Brasil. A Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana, ambas no século XVIII, a Insurreição Pernambucana de 1817, e o Período Regencial, de 1831 a 1840, marcaram momentos nos quais se falou ou se pensou na possibilidade da instalação do regime republicano em terras brasileiras. Em 1870, quando os ideais republicanos ganharam novo fôlego com o retorno dos oficiais do Exército ao Brasil, após o termino da Guerra do Paraguai – a oficialidade, pertencente principalmente às camadas médias, atribuía aos militares uma função de purificação e saneamento da vida política do país; juntamente, com grupos médios, em menor escala, e fazendeiros paulistas, com mais ênfase, lutavam por uma vaga no poder, defendendo o fim da monarquia e a conseqüente instalação da República.

Dessa maneira, o republicanismo surgiu como parte do processo de implantação do capitalismo e floresceu na capital do Brasil, o Rio de Janeiro, deixando de ser manifestação apenas das provinciais periféricas. Ao lado do ideal republicano, nasceu revigorado o ideal federalista – ambos exprimiam a mais contundente crítica à monarquia centralizada e autoritária do Segundo Reinado.

A proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889, prometia mudanças. Porém, ao longo de quase todo o período que vai de 1889 a 1930, denominado de República Velha, o poder político era exercido e continuou nas mãos dos grandes proprietários rurais que extraíam sua força da degradação da autonomia dos estados e do sistema representativo. Com dois momentos distintos: a fase inicial, até 1894 - República da Espada, momento de consolidação do regime, marcado pela presença dos militares no poder: a segunda fase, até 1930 - conhecida como República das Oligarquias¹⁵; período dos civis no poder, caracterizado pelo caronelismo¹⁶, o voto de cabresto, a Política dos Governadores¹⁷ e de valorização do café.

¹⁵ O período conhecido como a alternância de políticos mineiros e paulista na Presidência durante toda a primeira República. É conseqüência da falta de partidos políticos de expressão nacional capazes de assegurar a organização republicana: a tentativa de criação do Partido Republicano Federal tinha

Há grande avanço econômico: no Centro-Sul, principalmente na província de São Paulo, a economia cafeeira, além de criar sólidas bases para o desenvolvimento da indústria de bens de consumo e produtos alimentícios e começou a gerar ambiente para a formação de um verdadeiro mercado interno e capitalista no Brasil (MENDES; RONCARI, 1977), e a urbanização; e, no Norte, destaca-se o, ciclo da borracha na Amazônia.

Proclamada um ano depois da abolição da escravidão (base do Império, assim como havia sido, no passado, a base da Colônia; com seu declínio e abolição, encerrou-se uma longa fase da história do Brasil), a República teve como principais personagens¹⁸, além dos grandes proprietários rurais (cafeicultores), os militares. Nos primeiros cinco anos da vida republicana, estes dominaram a cena política, razão pela qual o período foi chamado de “República da Espada”.

Na República proclamada instituía-se o regime presidencialista baseado na democracia representativa e autônoma; de feição liberal, entretanto, tinha um pé no passado. Manobra pela elite, o movimento levou à Proclamação da República a não contar com a efetiva participação popular. Apesar de ser simpático às mudanças, o povo apenas assistiu às várias manobras promovidas pelas camadas interessadas, que culminaram com a implantação do no regime.

Em 1890, o governo provisório republicano¹⁹ criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-92). O primeiro ministro Benjamin Constant propôs, inspirado nas idéias positivistas, uma Reforma, tendo como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola

fracassado. Assim, as elites dos dois principais Estados – São Paulo, primeiro produtor de café, base da economia nacional, e Minas Gerais, segundo produtor de café e primeiro de leite – apoiam-se em seu poder econômico e aliam-se para eleger seus representantes, exercendo o controle político da nação. Era a famosa política do café-com-leite, assim denominada, pois os cafeicultores do estado de São Paulo e os produtores de gado de Minas Gerais.

¹⁶ Os coronéis geralmente eram fazendeiros, verdadeiros chefes políticos locais que exerciam uma grande influência sobre os eleitores (trabalhadores rurais), a ponto de indicarem em qual candidato seus empregados deveriam votar; esse esquema era a base que sustentava o esquema fraudulentos do sistema eleitoral.

¹⁷ Esquema eleitoral que funcionava como uma troca de favores por meio da qual as oligarquias estaduais recebia total apoio político do presidente, além de um maior volume de verbas, para garantir a vitória dos deputados e senadores locais que apoiariam o governo federal.

¹⁸ A República foi obra basicamente, dos partidos republicanos – notadamente o de São Paulo (PRP) -, unidos aos militares de tendências positivistas. Tão logo o grande objetivo foi atingido, porém, ocorreu a cisão entre os “republicanos históricos” e os militares. As divergências giraram em torno da questão federalista: os civis defendiam o federalismo e os militares eram centralistas, partidários de um poder central forte. (Koshiba, 200, p380).

¹⁹ Essa a primeira fase republicana teve como características o domínio da política pela oligarquia cafeeira, em cujo nome e interesse o poder foi exercido. Contudo, a oligarquia não assumiu o poder imediatamente. O Governo provisório teve a frente o marechal Deodoro da Fonseca.

primária em dois graus, para crianças de 7 a 13 anos e entre 13 e 15 anos. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, como: estudo das Ciências, com noções de Moral, Direito, Sociologia e Economia Política tornando o ensino enciclopédico, lado das disciplinas já ensinadas. Mas, dois anos depois, esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Romanelli (1989, p.42) nos diz que a reforma de Benjamin Constant:

[...] tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias (através da reforma do Distrito Federal), além ‘do ensino superior, artístico e técnico, em todo território do país’.

De acordo com a segunda Constituição de 1891, o Brasil era uma república federativa, ou seja, continha o princípio federativo da descentralização (art.65, parágrafo 2º), e afirma “caber aos Estados poderes e direitos que não lhes fosse negado por dispositivos do texto constitucional” (Fausto, 1995, p. 249). Seguindo essa tendência a educação primária e média continuou sendo responsabilidade dos governos local e estadual, a descentralização do sistema escolar permanecia²⁰, percebe-se a influencia da filosofia positivista de Augusto Comte. Os Estados deveriam manter e legislar sobre a instrução pública elementar e o governo central poderia criar escolas superiores e secundárias nos estados.

Na república foram excluídos os pobres, seja pela renda, seja pela exigência da alfabetização, os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré – soldados e marinheiros -, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade

²⁰ Nessa estrutura, somente cerca de 25% da população, no máximo, era alfabetizada. (Esta informação é oriunda de um censo municipal no Rio de Janeiro em 1906 e do censo nacional de 1900, publicado pela Diretoria Geral de Estatística (1916).

política a grande maioria da população. A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer a instrução primária. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforço de democratização.

Em 1906, o governo federal aprovou uma lei para o ensino primário, reorganizando as escolas e proclamando as virtudes da caligrafia vertical, considerada muito mais eficiente, racional e adequada para se ensinar em larga escala a escrita (Faria Filho e Galvão 1998). É neste século que estes esforços se concretizam com a intervenção, cada vez maior, do Estado no sentido de estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória.

Em 1911, surge a Lei Orgânica Rivadávia Correia, essa reforma estabeleceu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional; entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

Em 1914, Venceslau Brás foi eleito para a Presidência da República, restabelecendo a Política do Café-com-leite. Seu governo foi marcado principalmente pela eclosão da Primeira Guerra Mundial, que teve significativa influencia na economia brasileira. Nessa guerra, que durou de 1914 a 1918, as nações, em defesa de seus interesses, formaram dois blocos: Tríplice Entente e Tríplice Aliança. Em 1915, o governo republicano conclui que a Lei Rivadávia Correia não poderia continuar. O Ministro Carlos Maximiliano, propõe uma nova Reforma reoficializa o ensino no Brasil.

Com a Primeira Guerra acelera-se o fenômeno da industrialização e urbanização brasileira. Durante esse período, O Brasil, não podia importar dos países em conflito, o que incentivou o desenvolvimento da indústria de tecidos, de alimentos, de vestuário, de calçados entre outras. Sem concorrência externa, o produto nacional ganhou maior espaço no mercado interno. O desenvolvimento industrial (a complexidade maior do trabalho exige melhor qualificação da mão-de-obra) favoreceu o processo de

urbanização da sociedade brasileira, várias cidades cresceram e ganharam importância, atraindo os proprietários de terra, imigrantes e trabalhadores rurais. Dessa forma, cria-se uma expectativa e um entusiasmo com relação à educação, que dominou a sociedade brasileira.

A partir de 1920 a febre do otimismo pedagógico começou a tomar conta dos principais governos estaduais do Brasil, o que provocou uma série de reformas de ensino em vários estados da União.

Embora, cada Estado pudesse organizar um sistema completo de ensino desde o primário até o superior, tais reformas se limitaram sempre à estrutura do ensino primário e normal, porque todo o ensino superior estava na época no âmbito do Governo Federal, e o ensino secundário, por não ser obrigatório para a admissão aos cursos superiores, não passava de uma rede de cursos preparatórios, com exceção do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que com a República havia mudado de nome para Ginásio Nacional, e alguns colégios religiosos.

A década de vinte, foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras, os movimentos nacionalistas que eclodiu no Brasil em função das modificações ocorridas na sociedade. As idéias modernistas surgem no Brasil e começa aparecer um grupo de intelectuais preocupados com a educação; alguns deles como: Manoel Bergstrom Lourenço Filho²¹(1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974)²², Antônio Carneiro Leão²³ (1887-1966). Os autores teceram críticas as características jesuíticas da educação

²¹ Principais obras publicadas: Joazeiro do Padre Cícero. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1926; Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1930; Testes A,B,C. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1933; Tendências da Educação Brasileira. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1940; A Pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1954; Organização e Administração Escolar. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1963.

²² Obras: No tempo de Petrônio (1923); Ensaio (1924); Jardins de Salústio À margem da vida e dos livros, ensaios (1924); Páginas latinas, ensaios (1927); Máscaras e retratos Estudos críticos e literários sobre escritores e poetas do Brasil (1929); A reconstrução educacional no Brasil (1932); A educação na encruzilhada Problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo (1926); Novos caminhos e novos fins A nova política da educação no Brasil (1935); A educação e seus problemas (1937); Princípios de sociologia (1958); Sociologia educacional (1958); Canaviais e engenhos na vida política do Brasil Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar (1948); Um trem corre para o oeste Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional (1958); A cultura brasileira (1943); Na batalha do humanismo Aspirações, problemas e perspectivas (1958); A educação entre dois mundos Problemas, perspectivas e orientações (1958); Figuras do meu convívio, ensaios (1961); A cidade e o campo na civilização industrial e Outros ensaios (1962); História da minha vida, memórias (1971).

²³ Obras: Educação (1909); O Brasil e a educação popular (1917); Problemas de educação (1919); São Paulo em 1920 (1920); Os deveres das novas gerações brasileiras (1923); O ensino na capital do Brasil (1926); Palavras de fé (1928); A organização da educação em Pernambuco (1929); Discursos e conferências (1933); O ensino das línguas vivas (1935); Tendências e diretrizes da escola secundária (1936); Introdução à administração escolar (1939); A sociedade rural, seus problemas e sua educação

brasileira, e ao governo federal pelo descaso que faziam com a educação. Na revisão Constitucional de 1925-26, defende-se, justamente, de acordo com (CURY *Apud*, FAVERO, 1996, p.10), "uma maior intervenção e presença do Estado em vários campos da realidade nacional, inclusive na educação".

COSTA (1979) nos esclarece que, no bojo, desses movimentos se empenhou por uma visão mais real e mais concreta do Brasil. Movimento que se expressaria nas artes através da Semana da Arte Moderna de 22, em São Paulo; na literatura, cujos representantes são Lima Barreto (Policarpo Quaresma), Monteiro Lobato (Urupês), e mesmo Olavo Bilac, fundador da Liga de Defesa Nacional e criador da campanha que resultou na Liga Nacionalista, e na intelectualidade de maneira geral. Tais movimentos "[...] fosse por motivos tradicionalistas ou revolucionários, fosse a partir de uma perspectiva de esquerda ou de direita, os escritores e artistas voltam-se com paixão para as coisas brasileiras".

A esses grupos do movimento intelectual se juntaram os militares, afastados do poder desde a República da Espada. Jovens oficiais das Forças Armadas organizaram um movimento conhecido como Tenentismo – O Ciclo dos movimentos tenentistas armados teve início em julho de 1922, com a Revolta de Copacabana movimento dos 18 do Forte no Rio de Janeiro. Ocorreram ainda as Revoluções Paulista e Gaúcha, de 1924, e a Coluna Prestes (1925 a 1927).

Nesta época, num relatório da Liga Nacionalista de São Paulo podia-se ler o seguinte:

É sabido que a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são anexas. A população brasileira é vítima, na sua quase totalidade, do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo mais intenso, por todos os recantos do país, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política. Ademais, a Constituição Federal, no seu artigo 70, impede o analfabeto de ter vontade política. (COSTA, 1979, p.179).

(1940); Fundamentos de sociologia (1940); Ideais e preocupações de uma época (1942); Planejar e agir (1943); O sentido da evolução cultural do Brasil (1946); Adolescência, seus problemas e sua educação (1950); Nabuco e Junqueiro (1953); Panorama sociológico do Brasil (1958); O culto da ação em Verhaeren (1958); Victor Hugo no Brasil (1960).

Ademais, um dos planos desse movimento, a Revolução Tenentista de 1924 era, assim que fosse tomado o poder, coisa que não veio a acontecer, impor uma nova Constituição ao Brasil em que, em um dos seus primeiros artigos figurava o seguinte:

A direção suprema do País será confiada, provisoriamente, a uma Ditadura cujo governo se prolongará até que 60% dos cidadãos maiores de 21 anos sejam alfabetizados (COSTA, 1979, p.292).

Nesse contexto foi criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE) que reunia conhecidos nomes de educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme. As Reformas (1911 e 1915), associadas à criação da ABE e ao inquérito sobre a educação promovido pelo jornal "O Estado de São Paulo", em 1926, e dirigido por Fernando de Azevedo, contribuíram não só para o debate teórico das questões da educação, mas também para o desenvolvimento concreto desse setor.

Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise, provocada pelo subconsumo, gerou uma queda geral dos preços e a especulação na Bolsa de Valores de Nova York levando-a queda, em outubro desse ano. Houve uma reação em cadeia; as indústrias entraram em crise, repercutindo diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

Abalado pela crise de 1929, o cenário brasileiro não era promissor para a ordem oligárquica. A situação piorou quando o Presidente Washington Luís negou-se a apoiar o candidato mineiro que deveria substituí-lo, optando pelo paulista Júlio Prestes. Rompia-se, assim a política do café-com-leite. A oposição ao governo federal aglutinou-se na Aliança Liberal, coalizão que reunia as oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, ao mesmo tempo, setores das oligarquias começaram a dar sinais de descontentamento com a hegemonia exercida pelas elites paulistas - os cafeicultores. A Aliança Liberal lançou como candidato á presidência o gaúcho Getúlio Vargas, tendo como vice o paraibano João Pessoa. Em 1930, todas essas insatisfações

convergir para o movimento armado que depôs o presidente Washington Luís e levou Getúlio Vargas através da Revolução ao poder.

Em de 3 de novembro 1930, a chamada Revolução pôs fim a dominação tradicional da oligarquia cafeeira e instalou no poder uma coalização de forças que aglutinava. Getúlio Vargas recebeu o poder em caráter provisório, mas permaneceu nele até 1945, por meio constitucional e ditatorial. Assim, inicia-se um novo momento na história republicana brasileira liderada por Vargas, comumente chamada de “Era Vargas”, e denominada como República Nova, em oposição à República Velha dos coronéis e dos cafeicultores.

A esse respeito, Fausto (1972, p. 112-14) escreve:

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café [...]. O episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário.

A oposição ao predomínio da burguesia cafeeira não provém, entretanto, de um setor industrial [...]. Pelo contrário, dadas as características da formação social do país, há uma complementaridade básica entre interesses agrário e indústrias [...].

Logo no início de seu governo, Getúlio Vargas tomou medidas que visavam assegurar-lhe o controle da nação. Suspendeu a Constituição de 1891 e dissolveu o Congresso Nacional, as Assembléias Estaduais e as Câmaras Municipais. Muitos governadores foram substituídos por interventores militares para chefiar os governos estaduais, com amplos poderes. Esta última medida tinha por objetivo desmontar definitivamente o sistema oligárquico baseado no poder dos coronéis.

Limitava também a área de ação dos Estados, que ficaram proibidos de contrair empréstimos externos sem a autorização do governo federal; gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar; dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-la em proporção superior ao Exército. (Fausto, 2001, p. 333).

Essa postura do novo governo foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Foram criados dois novos ministérios: o do

Trabalho, Indústria e Comércio, e o da Educação e Saúde. Os meios de comunicação e os sindicatos, que para funcionar precisavam de autorização do Ministério do Trabalho, passaram a ser controlado. Os sindicatos não eram autorizados a exercer atividades políticas e seus líderes não representavam os trabalhadores. Na concepção do novo governo iniciado em 1930, “cabia ao Estado organizar a nação para promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral” (Fausto, 1995, p. 357) em um processo que foi chamado de modernização conservadora²⁴.

Em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos"²⁵:

- O Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934).
- O Decreto 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- O Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- O Decreto 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- O Decreto 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- O Decreto 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

²⁴ Modernização conservadora, é a expressão que se consagrou para se referir ao processo que combinou perversamente processos de exclusão social com desenvolvimento econômico. Caracterizou-se por realizar, de um lado, a modernização – industrialização e urbanização- que possibilitaram que o Estado autoritário ampliasse sensivelmente a sua oferta de serviços sociais, e nesta esteira aumentasse consideravelmente as redes escolares. Por outro lado, esta intervenção não reverteu o quadro de exclusão social vivenciado pela sociedade brasileira. (Weffort, 1992).

²⁵ Francisco Campos, Ministro da Educação de Getúlio Vargas havia promovido uma reforma no ensino, que tinha como pressuposto explícito a centralização.

Contudo, o estabelecimento dessa nova política não se deu pacificamente. Estados como São Paulo e Minas Gerais, que não pretendiam perder seus espaços políticos, fizeram forte oposição ao governo provisório marcado por uma série de instabilidades, principalmente para exigir uma nova Constituição para o país. Em 1932 eclode a Revolução Constitucionalista de São Paulo.

Em São Paulo, os cafeicultores inconformados com a perda do poder de controle sobre o Estado e sobre os rumos da política do café, organizaram o movimento exigindo a nomeação de um interventor civil paulista para São Paulo, pois a nomeação do pernambucano João Alberto como interventor acirrou os ânimos contra o governo federal.

Na prática, pretendiam efetivamente voltar a ter o controle do processo eleitoral em uma nova eleição para o país através da convocação de uma Assembléia Constituinte para elaborar uma nova Constituição para o Brasil - Constituição em vigor era a de 1891 -, uma vez que o voto não era secreto e seus redutos eleitorais continuavam os mesmos (caronismo). Após três meses de lutas, os paulistas foram derrotados pelas tropas do governo federal.

Contudo, a elaboração de uma nova Constituição não era uma reivindicação apenas dos paulistas. Terminada a revolta, Getúlio Vargas garantiu a realização de eleições para a Assembléia Constituinte. Nesse mesmo ano um grupo de 26 educadores²⁶ lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, que ditaria as prioridades para o ensino nos anos vindouros, propondo seguinte:

- Ação mais objetiva do Estado, em prol da escola pública, para que nenhuma classe social fosse excluída de tal função estatal, sendo ministrada de forma geral, sem constituir-se em privilégios de uns em detrimento de outros;

²⁶ Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meirelles; Edgar Sussekund de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes. “Os intelectuais e educadores da época se dividiam profundamente em suas orientações ideológicas e doutrinárias, indo desde os fascistas autoritários (Francisco Campos) e os católicos ultramontanos (Alceu Amoroso Lima) até os pragmatistas do tipo americano (Anísio Teixeira) e os que acreditavam nos poderes científicos da nova pedagogia (Lourenço Filho e Fernando de Azevedo), chegando aos marxistas (Paschoal Lemme)”. (SCHWARTZMAN, 2005).

- Laicidade do ensino público, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação;
- Autonomia para a função educativa e descentralização do ensino.

Dessa forma, a educação toma impulso, não por bondade dos governantes, mas como condição fundamental para a efetivação dos planos de industrialização acelerada pelo governo Vargas. Fora do Brasil, já havia movimentos em prol de uma “nova educação” e uma “nova escola” há várias décadas, com idéias tiradas das obras de Wilhelm Dilthey, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière e outros, e divulgadas por instituições como a Ligue Internationale pour L’Éducation Nouvelle. (SCHWARTZMAN, 2005).

Em 1934 a nova Constituição (a 2ª da República e a 3ª do Brasil), apontada como um produto híbrido, mistura das diferentes tendências²⁷ políticas da época; também elegeu o presidente da República, e Getúlio Vargas foi confirmado no cargo para um mandato de 4 anos. Estabeleceu-se a eleição universal direta e secreta, para os titulares dos poderes Executivo e Legislativo. As mulheres passaram a ter direito de votar, porém continuaram impedidos os analfabetos, os mendigos, os militares até o posto de sargento e as pessoas judicialmente declaradas sem direitos políticos.

Na Constituinte de 1934 foi incluído um capítulo²⁸ especial sobre a educação, combinando as posições: o ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido abolido na Constituição de 1891, foi reintroduzido em caráter facultativo (obrigatório para as escolas e facultativos para os alunos) e multiconfessional, ou seja, aberto a outras religiões que não apenas o catolicismo. Outros destaques importantes foram o direito de todos à educação, ‘deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos’ (Art. 140), e à gratuidade do ensino primário, além da assistência aos estudantes carentes; essa postura faz o país ingressar numa política nacional de educação.

Inaugurada uma nova fase da sua trajetória política, Getúlio Vargas, não abandonou suas características centralizadoras com tendências políticas emergentes na Europa, o presidente tendia ao radicalismo dos regimes fascistas de Mussolini, na Itália, e de Hitler, na Alemanha. Dessa forma, começou a consolidar-se no poder, agora legitimado pela Constituição, por essa razão esperava um período de maior estabilidade

²⁷ O liberalismo e os democratizantes.

²⁸ Capítulo I, Artº 149 e 150 da Constituição de 1934.

na política brasileira. Entretanto, grupos de oposição foram se fortalecendo, aproveitando de um contexto em que a liberdade de expressão fora teoricamente garantida pelo Governo Constitucional. Vargas tentava consolidar a democracia no Brasil.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. “A Constituição de 1934, por sua vez, não teve chance de ter o seu funcionamento testado na prática. Em 1937, ela foi anulada”. (NADAI; ELZA, 1988, p.214). Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Nesse contexto, surgiu no Brasil duas correntes político-ideológicas antagônicas, seguindo a tendência internacional:

- A Ação Integralista Brasileira (ANL), de inspiração fascista, liderada por Plínio Salgado, contando com o apoio dos setores conservadores da sociedade (grandes proprietários, empresários, elementos da classe média e oficial das Forças Armadas). Tinha como lema Deus, Pátria e Família. Seus defensores pregavam o combate brutal ao comunismo, a criação, no Brasil, de um Estado integrado, i.é., de uma ditadura nacionalista, a disciplina e a hierarquia dentro da sociedade, partido único e a censura.
- A Aliança Nacional Libertadora (ANL), de orientação marxista, liderada por Luís Carlos Prestes, dirigente do Partido Comunista. A organização pregava à reforma agrária, o estabelecimento de um governo popular-democrático, a nacionalização de empresas de um governo e o cancelamento da dívida externa.

A postura liberal do governo Vargas durou muito pouco. Percebendo as influências e o crescimento dos grupos de oposição, o governo aprovou a chamada Lei de Segurança Nacional, que conferia maior poder ao presidente, como, por exemplo, o de reprimir qualquer ato que colocasse em risco a segurança nacional.

O resultado imediato desse ato foi o fechamento da ANL em julho de 1935, passando a funcionar na clandestinidade e seus adeptos foram perseguidos pelo governo. A dissolução da ANL, por ordem de Vargas, provocou uma revolta comunista,

em novembro de 1935, conhecida como Intentona Comunista, na qual o governo conseguiu controlar e por fim. Mas tarde, em 1938, já durante o Estado Novo a AIB, também, foi dissolvida. Estas duas frentes de oposição antagônicas promoveram tentativas de golpe no intuito de tomar o poder.

Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num golpe de Estado - uma farsa engendrada pelo próprio governo sob o pretexto de defender a nação do perigo do Plano Cohen dos comunistas, que supostamente planejava destruir o regime democrático e derrubar o presidente Vargas -. Por meio deste argumento, o governo garante o apoio de boa parte da sociedade temerosa da ameaça socialista.

Dessa maneira, Getúlio ordenou o fechamento do Congresso (10/11/1937) e garantiu a instalação do Estado Novo (1937-1945), esse período foi marcado por um regime ditatorial. É proclama uma nova Constituição conhecida como "Polaca", devido à semelhança de boa parte de seus artigos com a Carta fascista da Polônia, nela o poder político concentrava-se completamente nas mãos do presidente da República.

Uma nova Constituição foi outorgada, em 1937, diferente das anteriores, pois liquida com o federalismo, com os governos estaduais impôs os interventores restringindo sua autonomia. Para controlar o aparelho do Estado foi criado o Departamento Administrativo do serviço Público (DASP). Quanto à educação, mantém alguns princípios; institui o ensino profissionalizante considerado pelo Estado como setor educacional prioritário por se destinar às classes menos favorecidas, mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório. E de acordo com o contexto econômico vivido pelo país, houve na Constituição de 1937 um privilégio para o ensino profissional, conforme Artº 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (apud Romanelli, 2001, p. 153).

Nesse aspecto, de acordo com Ribeiro (1992) o governo de Vargas em sua política educacional orienta-se pela ótica capitalista, direcionando a educação para preparação de mão-de-obra às novas funções e exigências do mercado industrial emergente. Nesse sentido, institucionalizar-se a discriminação ao oficializar a escola profissional como a escola dos pobres, conforme Romanelli (2001). Tal aspecto nos revela a concepção utilitarista e imediatista da educação na concepção do governo de Getúlio Vargas e das

elites brasileiras. A nova Constituição (1937) prioriza o ensino em níveis mais altos, com o objetivo de criar quadros técnicos e mão-de-obra especializada para a indústria brasileira, enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional e, que esses sejam livres à iniciativa individual e à associação particulares, pois o Estado não tinha meios para equipar suas escolas e dar o preparo necessário a seus alunos. O ensino “secundarista permanece destinado à seleta camada da população, com o objetivo de formar ‘individualidades condutoras’, dentro de uma ideologia política baseada num patriotismo e num nacionalismo de caráter fascista²⁹.” (ROMANELLI, 2001, p.159).

Durante o Estado Novo, eclodiu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A participação do Brasil nesse conflito, a partir de 1942, quando se definiu claramente a favor das potências liberais, o engajamento no grande conflito não pode deixar de repercutir na conjuntura política interna, provocando significativa mudança na política do país. Houve o enfraquecimento do Estado Novo; havia um impasse entre a situação política interna brasileira – um governo autoritário – e o cenário externo, de uma guerra, da qual faziam parte soldados brasileiros lutando pela democracia. Surgiram novas organizações na cena política, que passaram a desafiar a censura e as proibições do regime, resultando na criação de uma conjuntura favorável ao desmantelamento do Estado Novo.

No âmbito educacional a partir de 1942 até 1946; através dos Decretos Leis do então Ministro da Educação Gustavo Capanema conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino³⁰, foram criadas escolas técnicas particulares para atender às necessidades do desenvolvimento industrial, uma vez que, exigia-se uma formação mínima. Assim, o governo organizou um sistema de ensino em paralelo ao sistema oficial em convênio com Confederação Nacional das Indústrias.

²⁹ O fascismo, regime político que se desenvolveu na Itália nos anos 20, surgiu na crise do pós-guerra, em função do aumento do movimento grevista e da ascensão da esquerda que fazia parecer iminente uma revolução socialista. Suas características eram o nacionalismo radical, o combate violento ao comunismo e ao liberalismo, e uma imensa mobilização da população aglutinada em torno de um partido único. A submissão de amplas camadas da população, obtida através da manipulação da opinião pública e de efeitos teatrais das grandes manifestações, tinha origem nas frustrações do pós-guerra, no anseio das classes médias pelo retorno à ordem e no oportunismo da classe dominante que via no Estado fascista – autoritário, centralizado e corporativo – a oportunidade de defender seus interesses econômicos sem ter que se expor à luta de classes. O fascismo chegou ao poder com a conivência do velho regime, sob a liderança de um supremo líder populista que, assumindo sua condição de ditador, não viu limites para as arbitrariedades (Hobsbawm, 1996; Buron e Gauchon, 1980).

³⁰ Lei Orgânica do Ensino foi a denominação que receberam os decretos-lei que promoveram as reformas parciais na educação, realizadas pelo Ministro Gustavo Capanema, durante o Estado Novo. Continuaram a receber este nome mesmo depois de terminada a ditadura.

Surge assim através do decreto-lei 4.048 o serviço do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) que seria organizado e dirigido pela Confederação a mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados; quatro anos depois, cria-se pelo decreto-lei 8.621 o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), também, organizado e dirigido pela Confederação do Comércio; e entre outras iniciativas voltadas para atender à demanda da crescente indústria nacional há o decreto-lei nº. 8.622 e o 4.481 que estipulava a obrigação de as empresas empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC e SENAI, respectivamente.

De acordo com o que foi explicitado acima, constata-se que as Leis Orgânicas do Ensino transfere a responsabilidade do ensino primário, médio e profissionalizante para as indústrias. A pretensão do Estado é de que o ensino seja ministrado no âmbito da própria fábrica e com seus próprios recursos aos seus empregados que não tenha nível escolar suficiente. Então, constata-se que as reformas educacionais nesse período foram manipuladas e controladas para se beneficiar elite industrial brasileira.

Em 1943, o Manifesto dos Mineiros assinado por políticos, intelectuais e empresários de Minas Gerais, exigia conforme, Koshiba (2003) a participação política dos agentes do progresso econômico, i.é., um desenvolvimento político correspondente e compatível com a prosperidade material e a redemocratização do País. As críticas a ditadura circulava clandestinamente por todo o Brasil.

Sentindo a onda liberal que tomava contra do país, Getúlio Vargas procurou liderar a abertura democrática. Em fevereiro de 1945, o governo marcou para 2 de dezembro a próxima eleição presidencial. Concedeu anistia ampla a todos os condenados políticos. Soltou os comunistas que estavam na cadeia, entre os quais o líder Luis Carlos Prestes. Permitiu a volta dos exilados ao país.

Nesse ambiente de democracia, renascia a vida partidária. Foram organizados diversos partidos que indicaram seus candidatos à Presidência da República como:

- UDN (União Democrática Nacional) organizado pela oposição, reunia industriais, banqueiros, grandes proprietários, classe média urbana e parte dos militares. Lançou o nome do brigadeiro Eduardo Gomes;
- PDS (Partido Social Democrático) criado pelo próprio Vargas, reunia seus adeptos de vários setores sociais – as oligarquias rurais, banqueiros e alguns

industriais, o partido era situacionista e controla uma poderosa máquina eleitoral.

- PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) organizado pelos dirigentes sindicais que apoiavam Getúlio. Coligado aos PDS, lançou a candidatura do general Eurico Gaspar Dutra.
- PCB (Partido Comunista do Brasil) Fundado em 1922, retornou à legalidade em 1945 e tinha forte penetração no meio intelectual e influência na área sindical. Opunha-se ao Estado fascista e ao imperialismo. Voltou à ilegalidade no governo Dutra.

Temendo a permanência de Vargas no governo, a oposição, apoiada pelas Forças Armadas, conspirou para derrubar o presidente. Em 29 de outubro de 1945, o Palácio do Catete foi cercado pelas Forças Armadas, comandadas pelo ex-ministro da Guerra, Góes Monteiro. Getúlio foi obrigado a renunciar ao cargo e em seu lugar assumiu José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal. Terminava assim o Estado Novo e a ditadura de Vargas.

3.1.5 O Período da Redemocratização (1946-1964)

O resultado das eleições gerais de 1945 indicou a vitória do General Eurico Gaspar Dutra; é o fim do Estado Novo, o país ingressou em uma nova fase da história. Dutra imediatamente convocou uma Constituinte que deveria elaborar uma nova carta constitucional para substituir a autoritária Constituição de 1937.

Nesse período de experiência democrática política, que vai de 1945 a 1964, foi fortemente influenciada pelas opções que os nossos governantes fizeram em relação ao contexto mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se uma divisão ideológica entre os países do mundo, conhecido como bipolarização, ou seja, destacaram-se dois pólos de poder. De um lado estava o capitalismo, representado pelo poder dos EUA e do outro socialismo, representado pela URSS.

O processo de democratização então em curso teve como pano de fundo a conjuntura internacional da guerra fria. No Brasil a tendência predominante da política oficial foi pela aproximação ao modelo norte-americano capitalista e isto se refletiu

sobre a vida econômica, política e social do país. Na política econômica desenvolveu-se através da elaboração do plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), o governo do marechal Dutra teve duas fases. Inicialmente, foi adotada uma política de não-intervenção do Estado na economia. A partir de 1947, as importações passaram a ser controladas. Era permitida apenas a entrada de produtos essenciais para o funcionamento da indústria nacional.

Surgem vários movimentos populares em defesa da educação, que motivam sucessivas campanhas: de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, de Erradicação do Analfabetismo, de Educação de Adultos (método Paulo Freire), de Educação rural, de Educação do Surdo, de Reabilitação dos Deficientes Visuais, de Merenda Escolar e de Material de Ensino. Períodos de revoluções e evoluções do povo brasileiro pelos seus direitos.

A Constituição promulgada em 1946 com características ideológicas liberal democrata possibilita o debate em torno da teoria e política educacional, pois defendia a liberdade e a educação, cabendo ao Estado legislar sobre a educação nacional. Isto resulta numa discussão em torno de uma Lei de Diretriz de Base Nacional (LDB), além disto, fixa os percentuais mínimos de investimentos públicos no ensino, 10% para a União e 20% para os Estados e Distrito Federal. Também chama a atenção a necessidade de se elaborar novas Leis e Diretrizes para a educação que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para estadual.

O ensino primário obtém a atenção do governo central, manifestado no decreto-lei nº. 8.529, também chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que trata finalmente as diretrizes para todo o país. Esta lei estabelece a composição do ensino primário fundamental, que seria dividido em elementar (4 anos e duração) e primário complementar (1 ano de duração) para crianças de 7 a 12 anos. E havia o supletivo, para jovens e adultos que não tinham tido acesso a escola na idade adequada, com duração de dois anos, implementado a partir de 1947 e contribuindo de fato para a diminuição do analfabetismo (ROMANELLI, 2001).

Nesse mesmo ano a Lei Orgânica do Ensino Normal através do decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, instala e oficializa o ensino normal em todo território nacional. O ensino contemplava dois níveis: 1º ciclo as Escolas Normais Regionais; o 2º ciclo abrangia os cursos de formação de professores primários, com duração de 3 anos. Além desses cursos foram criados os Institutos de educação, Jardim de Infância e a escola Primária.

Em 1948, o Ministro da Educação e Saúde Pública Clemente Mariane encaminha o primeiro projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nomeou-se um comissão, subdividida em três. A primeira responsável pelo ensino Primário, à segunda para ensino Médio e terceira para o ensino Superior, com o objetivo de elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional.

Mas, os debates que surgiram ficaram em torno das questões ideológicas, ou seja, a defesa pela a escola pública liderados por pioneiros da educação como Florestan Fernandes³¹, Fernando Azevedo³², Anísio Teixeira³³, Lourenço Filho³⁴ entre outros criarão um Movimento em Defesa da Escola Pública. Um outro pensamento presente nesse embate defendia que o Estado deveria primeiro, beneficiar a iniciativa privada antes mesmo de sanar as dificuldades que do ensino público apresentava; essa corrente defendia a liberdade de ensino para as escolas particulares liderado pelo Deputado Carlos Lacerda³⁵. Assim, estas discussões ideológicas retardaram o projeto em treze anos.

Em 1950, terminado o governo de Dutra, novas eleições presidenciais foram realizadas. Com 68 anos de idade, Getúlio Vargas concorreu e venceu essas eleições de

³¹ Florestan Fernandes - sociólogo lecionou na USP até 1969, quando foi aposentado compulsoriamente pelo regime militar. Suas obras tiveram grande influência no Brasil, América Latina e Caribe. “Criou um novo estilo de pensar a realidade social, por meio do qual se torna possível reinterpretar a sociedade e a história, bem como a sociologia anterior produzida no Brasil. (GADOTTI, 1993, p. 235)

³² Fernando Azevedo - educador, sociólogo, humanista brasileiro, professor de sociologia na USP, diretor da Faculdade de Filosofia, diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, atuou como especialista da UNESCO para a Educação na América Latina, em 1967 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. (GADOTTI, 1993, p. 238).

³³ Anísio Teixeira - influenciou todos os setores da educação no Brasil e no sistema educacional da América Latina. Criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, primeira experiência no Brasil de promover a educação cultural e profissional de jovens. Foi inspetor-geral de ensino e diretor-geral da Instrução Pública da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Formou -se na Universidade de Colúmbia, foi discípulo e amigo de John Dewey. Em 1935 tornou-se secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à universidade. Foi membro do Conselho Federal de Educação, reitor da Universidade de Brasília e recebeu o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (GADOTTI, 1993, p. 242).

³⁴ Lourenço Filho - Foi diretor da Instrução Pública (1922), realizou uma reforma geral de ensino no Ceará. Em 1927 fundou o Liceu Nacional Rio Branco, participou da fundação da Sociedade de Educação e do Instituto de Organização Racional do Trabalho. Em 1938 foi convidado pelo ministro Gustavo Capanema para organizar e dirigir o Inep; em 1941 presidiu a Comissão Nacional de Ensino Primário, organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação. Organizou e dirigiu a campanha nacional de educação de adultos. Teve como característica a inovação e como preocupação central o ensino primário. (GADOTTI, 1993, p. 241).

³⁵ Carlos Lacerda - Deputado Federal, defensor dos interesses das escolas particulares, Governador da Guanabara, crítico incansável do Presidente Getúlio Vargas, um dos fundadores do partido UDN - União Democrática Nacional, que defendia os interesses do capital internacional, leia -se Estados Unidos, aonde esteve várias vezes sendo inclusive conhecido do público norte-americano por ter participado em um programa de entrevista de grande audiência. Foi exilado no período da Ditadura Militar. No exílio, procurou por João Goulart, no Uruguai, para uma tentativa de aliança entre eles. (GADOTTI, 1993, p. 243).

modo espetacular (48,7% dos votos), tendo Café Filho com vice. Getúlio dizia que voltava ao poder não apenas como líder político, mas como líder popular que o apóia e viam como o ‘pai dos pobres’. Para conseguir mais simpatias, procurou apagar a imagem do ditador do Estado Novo e construir uma nova figura de homem democrático.

Vargas estabeleceu uma política de conciliação com as elites, organizou um ministério com representantes de todos partidos políticos. Seu governo caracterizou-se por uma política econômica nacionalismo e pelo populismo. Em 1952, criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), com o objetivo de superar as deficiências da infraestrutura, que impediam o desenvolvimento econômico e para incentivar a indústria nacional.

Em 1953 foi criada a PETROBRÁS, empresa estatal responsável pelo monopólio nacional da extração do petróleo sob o slogan “O Petróleo é Nosso”. Ainda, nesse ano, propôs uma Lei de Lucros Extraordinários, limitando a remessa de lucros das empresas estrangeiras para o exterior. Essa proposta desencadeou violenta reação política a Vargas. Por isso, foi duramente combatido pelos Estados Unidos.

Na área trabalhista, o governo de Getúlio através Ministério do Trabalho, João Goulart anunciou, em 1º de maio de 1954, um aumento de 100% do salário mínimo, sem reajuste há anos e desgastado pela inflação. A oposição ao governo populista aumentava. Eram empresários ligados às empresas estrangeiras, membros da UDN e alguns oficiais das Forças Armadas que exigiam sua renúncia ao governo. Resistindo a essa exigência, o Presidente se recusa a deixar o cargo, embora se sentisse cada vez mais isolado e sem condições para reagir. Decidiu então tomar uma atitude trágica, escrevendo uma carta-testamento³⁶ ao povo brasileiro e suicidou-se em seguida (24/08/1954).

Deve-se ressaltar que no período compreendido entre 1948 a 1961, houve muito debate sobre qual o sistema deveria ser aplicado. Muito se discutiu sobre o projeto de Reforma geral da educação nacional, enquanto isso vigorou o sistema educacional do período do Estado Novo, ou seja, na Redemocratização brasileira não houve nenhuma mudança nas escolas públicas do Brasil.

Em 1955, assume a presidência Juscelino Kubitschek (JK) com o desafio de fazer o Brasil crescer 50 anos em 5, um ambicioso “programa de metas” que exigiu a

³⁶ Um pequeno trecho desta carta: “[...] Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo [...]. Eu vos dei a minha vida. Agora ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História”.

conjugação de alguns fatores: a presença empreendedora do estado nos setores ligados à infra-estrutura e à indústria de base; a abertura do País, com grandes vantagens, para o capital internacional, com vistas à instalação de indústrias de bens de consumo duráveis; e por último, mas não menos importantes, a euforia, cuidadosamente alimentada, que dominou a maior parte da população brasileira. Indústria significava emprego, salários, acesso ao consumo, modernização.

A meta-síntese era a construção de Brasília, a cidade planejada para ser a nova capital. Entretanto, só havia uma meta ligada à educação: o ensino técnico, com menos de 4% do orçamento de investimentos (BOMENY, 2002). Ainda, durante seu governo, JK fundou, no Rio de Janeiro, um ambicioso Centro Nacional de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Desta instituição surgiram muitos estudos interessantes sobre urbanização, estratificação social e mobilidade social, mas pouquíssima coisa em termos de educação (XAVIER, 2000).

No final da década de 50 e início anos 60, o debate educacional se intensificava, surgem importantes iniciativas como o Movimento de Educação de Base - MEB, a campanha "de pé no chão também se aprende a ler" e o método³⁷ desenvolvido por Paulo Freire³⁸ e Moacyr de Góes de alfabetização de Adultos. (ROMANELLI, 2001, p.170-171).

³⁷ O método de Paulo Freire consistia no ensino humanístico e crítico, procurando proporcionar a investigação, a tematização com o objetivo de proporcionar uma visão crítica e social. Ao problematizar, procurava descobrir os limites, as possibilidades e os desafios do cotidiano para poder haver a verdadeira transformação. Para ele, o educador deve ser o problematizador, o educador e o educando. Via na educação a possibilidade da prática da liberdade ao permitir que o aluno e seu meio interagissem e fossem os elementos mais importantes para o desenvolvimento e o crescimento da educação.

³⁸ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Sua história de vida é marcada por três períodos, caracterizados por desiguais referências de espaço e tempo. As etapas em que se divide a biografia de Paulo Freire são o Tempo de Recife, o Tempo de Exílio e o Tempo de São Paulo. Obras de Paulo Freire: A propósito de uma administração - 1961; Conscientização e alfabetização - 1963; Educação como prática da liberdade - 1967; Pedagogia do oprimido - 1970; Educação e mudança - 1979; A importância do ato de ler em três artigos que se completam - 1982; A educação na cidade - 1991; Pedagogia da esperança - 1992; Política e educação - 1993; Cartas a Cristina - 1974; À sombra desta mangueira - 1995; Pedagogia da autonomia - 1997; Mudar é difícil, mas é possível - 1997; Pedagogia da indignação - 2000; Educação e atualidade brasileira - 2001.

O sucesso alcançado pela aplicação do método Paulo Freire (alfabetizava em 40 horas³⁹) desperta a atenção do governo João Goulart, em 1963, que tenta expandi-lo para todo o território nacional. Em contrapartida à educação de Paulo Freire. Surgiram em São Paulo e no Rio de Janeiro, os Institutos de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Foram criados por um grupo de empresários que viam a educação como uma indústria de prestação de serviços (NORONHA, 1994, p. 190). A educação serviria para formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra de uma indústria que se integrava ao capital internacional.

[...] As camadas que vêm alguns riscos em seus privilégios, nível de vida ou posição na estrutura de poder da sociedade tendem a opor-se às inovações, enquanto as camadas que acreditam lograr vantagens econômicas, sociais ou políticas caminham no sentido inverso, identificando-se com os alvos da mudança e lutando por eles [...]. (FERNANDES, In: ROMANELLI, 2001, p.109).

Com o golpe militar (Forças Armadas, Marinha e Aeronáutica) de 1964, o Brasil, enveredou pelo caminho do fechamento político e desembocou numa ditadura militar que vigorou até 1985. Os militares assumiram o comando do país, passando por cima da Constituição e do Congresso Nacional. O regime colocou como prioridade o desenvolvimento econômico, deixando num plano inferior à educação que entra num modelo asséptico, onde se extrai do debate o conteúdo crítico e acentua-se a visão por uma maior ênfase no tecnicismo. A consequência do descaso na área educacional foi o aumento do analfabetismo. Todos os movimentos populares calaram-se.

Para legitimar-se a ditadura militar criou os chamados ‘Atos Institucionais’⁴⁰(AI). O primeiro desses atos, o AI-nº.1, estabelecia: garantia ao Executivo amplos poderes; cassação dos mandatos e suspensão dos direitos políticos por dez anos, aposentar funcionários civis e militares e decretar estado de sítio sem autorização do Congresso.

A ditadura escolhe seu primeiro presidente, o General Humberto Castelo Branco (1964-1966). Em 1965, foram realizadas eleições para os governos estaduais. As

³⁹ Desenvolvido, na década de 1950, um método de ensino que possibilitava a alfabetização de adultos a partir da adequação da educação ao meio em que viviam. Primeiro, localizava-se e recrutava-se os analfabetos; depois fazia-se entrevistas com os alunos inscritos e outros habitantes (os mais antigos do local), registravam as palavras das entrevistas sobre suas vidas, família, trabalho, religião e política entre outras. Das palavras mais repetidas entre eles, elaborava-se uma lista de onde saíam as palavras geradoras – em número aproximado de dezessete - que eram então, divididas em sílabas - reunidas em composições diferentes, formando novas palavras. Eram feitos debates sobre o significado destas palavras geradoras o que possibilitava a conscientização do indivíduo sobre sua realidade.

⁴⁰ Conjunto de normas superiores baixadas pelo governo militar e que se sobrepunham à própria Constituição Federal.

aposições ao regime militar conseguiram vitórias significativas no Rio de Janeiro e Minas Gerais. Prevendo futuras derrotas eleitorais o governo federal decidiu, então, tomar novas medidas de força. Editou nesse mesmo ano o AI- nº.2 que extinguiu todos os partidos políticos e criava duas novas agremiações: a ARENA (Aliança Renovadora Nacional), aglutinando os aliados da ditadura, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido de oposição. Além do poder para fechar o Congresso Nacional quando fosse necessário.

Já no ano de 1966, foi decretado o AI-nº.3, que estabelecia o fim das eleições para os governadores e prefeitos das capitais. A partir de então, estes seriam indicados pelo presidente para aprovação das Assembléias Legislativas. E, os prefeitos seriam indicados pelos governadores. O AI-nº.4 definiu as orientações que deveriam nortear a nova Constituição de 1967. A elaboração de uma nova Constituição, depois de muitos remendos feitos à anterior por meio dos AI's, que foi pouco menos que outorgada, também fez parte da preparação para fortalecer o poder do presidente da República e enfraquecer o Legislativo e o Judiciário.

A Constituição de 1967 manteve a descentralização do sistema de ensino; acabou com a vinculação constitucional de verbas para a educação, e, conseqüentemente, fez desaparecer legalmente os fundos de ensino criados pela LDB; manteve a gratuidade para o ensino em todos os níveis, ao contrário do que propunha o projeto original; não se pronuncia sobre a obrigatoriedade, no sentido desta se constituir em dever do Estado, como de resto nenhuma outra Constituição brasileira o fizera.

A nova Constituição de 67 não contempla como prioridade a educação e, sim, uma política de recuperação econômica. Nesse sentido, a economia desenvolvida regime militar, ampliará as possibilidades de trabalho, através das empresas multinacionais aqui instaladas nos governos anteriores. Estas se tornam muito mais hierarquizadas, pela diversificação e complexidade de categorias ocupacionais, devido à ampliação da oferta de uma crescente e variada gama de serviços. (Romanelli, 2001).

Dessa forma, o quadro pela qualificação educacional se altera pela exigência do crescimento industrial e comercial. Mas, o regime militar não se deu conta do imediato caminho de desenvolvimento econômico por ele norteados - da qual dependia em grande parte, de uma população qualificada, i.é., uma mão-de-obra devidamente escolarizada. Isto implicou no agravamento do sistema educacional.

Assim, o governo autoritário brasileiro, se utilizou deste contexto para, segundo Romanelli (2001), assinar um série de convênios entre o Ministério de Educação e

Cultura (MEC) e Agência Norte Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) visando uma reformulação do sistema educacional que vai ser adaptado ao modelo de desenvolvimento econômico.

A estratégia sempre adotada é a do treinamento de pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais (como o aparelhamento de escolas) e a reorganização do currículo com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às 'necessidades do desenvolvimento'. (Romanelli, 2000, p.204).

Romanelli (2001), ainda afirma que o acordo de Cooperação para Publicações Técnicas Científicas e Educacionais, no qual os técnicos da USAID tinham todo o controle sobre o desenvolvimento, planejamento e treinamento do sistema educacional (Níveis: primário, médio e superior) brasileiro. Até na elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros distribuídos nas escolas. Apesar da discordância da comunidade acadêmica, são firmados doze acordos entre o MEC e a USAID, com a finalidade de implantar no país idéias e programas americanos, muitas vezes considerados superados nos EUA. A partir daí a educação passa a usar termos técnicos como tecnicismo, dá prioridade ao desenvolvimento dos meios adequados para atingirem os fins, como uma educação compensatória para solucionar o atraso, em que o Brasil se encontrava. (NORONHA, 1994, p.234).

O governo do Marechal Costa e Silva (1967-1969), enfrenta, devido a sua rotinização do autoritarismo, i.é., uma consolidação de uma rotina autoritária no país, explicitada pela edição dos atos institucionais, muitas manifestações contra ditadura surgem através de greves, enfrentamento ao regime e passeatas realizados pela sociedade civil. A atuação do movimento estudantil, liderados União Nacional dos estudantes (UNE) se intensifica quando a reforma do ensino superior (Lei 5.540/68) é implantada sem nenhuma discussão com a sociedade civil ou com as universidades. Instituem a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos e o vestibular classificatório. Além de propor a transformação das universidades estatais em fundações privadas; as aposentadorias compulsórias dos professores e as intervenções nas universidades. O governo militar aumenta consideravelmente o número de escolas públicas no país para ter algo como resposta ao vácuo da educação popular. (NORONHA, 1994, p.234).

Diante das pressões da sociedade em favor da democracia, o governo militar reagiu furiosamente. Foi decretado o AI-nº.5 que silenciou todos os setores brasileiros.

Abrangeu o nível político, intelectual, social e cultural. O Congresso foi fechado por tempo indeterminado, ficaram proibidos os protestos, e a imprensa passou a sofrer uma rígida censura. Assim, com os canais democráticos fechados, parcela da oposição⁴¹ decidiu-se pelo enfrentamento armado, com assaltos a bancos, seqüestros e atentados. Nessas ações, exigia-se a libertação de presos políticos.

Em Outubro de 1969, assume o poder o general Emílio Garrastazu Médici. Seu governo marcou um endurecimento maior do regime militar. As perseguições políticas tornaram-se ainda mais violentas. Todos os livros, letras de música, peças teatrais e filmes considerados subversivos foram proibidos de serem levados ao público. As torturas e morte, que ocorriam nos órgãos de repressão, não eram divulgadas.

Com ação política, os militares reintroduzem a Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação, que segundo estabelecia, destinava-se promover a ‘obediência à lei, dedicação ao trabalho e a integração na comunidade’. Em 1969, o Decreto-Lei 477 no seu art. 1º atinge o direito de organização dos professores, alunos e funcionários, considerados subversivos.

Outra medida de impacto do governo militar foi a o término do Plano Nacional de Alfabetização (ANA) pensado por João Goulart e baseado no método de Paulo Freire, foi substituído pela Cruzada de Ação Básica Cristã Cruzada⁴² (ABC) destinado a cobrir a lacuna deixada pelos vitoriosos movimentos de alfabetização de adultos e para neutralizar as Ligas Camponesas. Nos anos 1970, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização⁴³ (MOBRAL), cuja meta era eliminar o analfabetismo em dez anos e servir como instrumento de controle político das massas. Na época, o índice oficial era de 33% entre pessoas de 15 anos de idade ou mais⁴⁴. (NORONHA, 1994, p.190).

⁴¹ Aliança Libertadora Nacional (ALN), tendo em frente Carlos Marighela; PCBR (Partido Comunista Brasileiro Revolucionário); MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro).

⁴² A Cruzada ABC foi financiada pela USAID, por doações do Bradesco, de Igrejas Evangélicas da Alemanha e da Holanda e pela Fundação Reynold Tobacco Company. Criada em 1966 para atender as recomendações da UNESCO e da USAID, Fundação Agnes Erskine para diminuir o analfabetismo. Estava articulada à doutrina de interdependência e destinava-se a neutralizar os programas educacionais desenvolvidos anteriormente, principalmente, no Nordeste.

⁴³ A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, o exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

⁴⁴ Ver: Oliveira, Maria L. S. p. 140.

A Reforma do ensino básico, exposta na Lei 5.692/71, passou por discussão pública, sendo desastrosas para a educação popular. Assim, Arruda (1989, p. 82) diz que "Os antigos cursos primário e ginasial são agrupados no ensino de 1º grau. O ensino profissionalizante universal torna-se compulsório ao 2º grau". Este sendo descaracterizado pela não destinação de recursos humanos e materiais que viabilizem essa transformação, tornando-se um centro de treinamento para o vestibular, prejudicando tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante. Além do desrespeito das escolas de elite que boicotaram a implementação da lei.

Entre algumas realizações do governo Médici, destacam-se a construção da rodovia Transamazônica, a criação da Telecomunicações do Brasil (Telebrás), a conclusão de várias hidrelétricas e a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). A partir de 1973, com a crise econômica mundial deflagrada pelo aumento no preço internacional do petróleo e pelas taxas de juros dos bancos internacionais, o chamado 'milagre econômico' começou a refletir sua fragilidade. A esse respeito, Fausto comenta que:

[...] na sucessão de governos militares e autoritários posteriores a 1964, o período Geisel coincide com o momento de abertura de uma crise. O fim do chamado milagre, determinado por seus próprios limites internos, pela mudança da conjuntura internacional e, secundariamente, pela crise do petróleo, provocou uma inflexão. (In: Revista Isto É, 14/3/1979).

Com a posse do General Ernesto Geisel (1974-1979), iniciou-se uma distensão (que seria feita em etapas, suspendendo parcialmente a censura prévia, estabelecendo limites para o exercício dos direitos humanos, reformando o processo eleitoral para melhorar o nível de representação política e se completaria com a renovação do AI-nº.5), política e novas formas de mobilização foram criadas através de movimentos pela Anistia.

Em 1974, o General Geisel apresentou ao Brasil a proposta de uma gradual, mas seguro aperfeiçoamento democrático. O insucesso do plano econômico exigia novas alternativas, as quais passavam inevitavelmente pela participação do povo, com um todo, no processo das decisões, pois faltava liberdade. Ainda, em 74, o MDB duplicou o número de representantes na Câmara dos Deputados (87 para 165) e triplicou no Senado (7 para 20). Em 1976, a Lei Falcão, que limitava o acesso de candidatos ao rádio e à televisão nas eleições municipais, cassou os direitos políticos de parlamentares do MDB.

Em 1977, alegando a resistência do partido oposicionista em votar o projeto de reforma do Poder Judiciário Geisel fechou o Congresso – essa atitude ficou conhecida com Pacote de Abril. A abertura política tomou corpo com a revogação do AI-nº.5, em 31 de dezembro de 1978, decretada por Geisel e a concessão da anistia aos condenados por crimes políticos.

A pressão popular, as greves cada vez mais constante, atingiu desde os centros econômicos-industriais mais importantes como o ABC paulista (os metalúrgicos), até os setores de prestação de serviço acelerou o processo de distensão que se transformou em ‘abertura’ política. O governo de João Batista Figueiredo (1979-1985), através da Lei da Anistia fez regressar ao país aqueles exilados que foram punidos pela ditadura. Assim, com pessoas que tiveram seus direitos políticos cassado foram reabilitados.

No Plano econômico o governo procurou executar o III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), que tinha como objetivo principal promover o crescimento da renda nacional e do emprego; controlar a dívida externa – tendo obtido empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI), teve de se submeter às exigências dos banqueiros internacionais, que passaram a ditar regras de ajustamento de nossa economia; combater a inflação; desenvolver novas fontes de energia.

O governo forçou uma reforma partidária, tem fim o bipartidarismo restrito a ARENA e ao MDB, cujo objetivo era dividir a oposição. Foram criados novos partidos para disputar as próximas eleições. Surgem, então: o PDS (Partido Democrático Social); PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro); PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PT (Partido dos Trabalhadores). Em meados de 1983, teve início uma campanha que envolve vários segmentos da sociedade para restabelecer as eleições diretas para presidente. A ditadura estava chegando ao fim.

3.1.6 A Nova República

Esgotados as forças da ditadura militar, o país entrou em transição democrática. Tancredo Neves foi eleito (indiretamente) presidente da república. Contudo, Tancredo não tomaria posse como primeiro presidente civil após o regime militar; vem a falecer antes de assumir o cargo. Assumia a Presidência da República o vice-presidente José Sarney.

Tem início a ‘Nova República’⁴⁵ com o Presidente José Sarney, diante das possibilidades de concretizar-se o plano democratizante. Sarney tomou medidas importantes no campo político, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis e a liberdade de organização dos partidos políticos, a elaboração de uma nova constituição democrática pela Assembleia Nacional Constituinte e a eleição direta do presidente da República para 1989.

No aspecto econômico, o novo governo adotou uma medida de impacto, uma vez que a situação era extremamente grave, registrando, ainda, os efeitos desastrosos do modelo econômico da ditadura as elevadas taxas de inflação e juros (25% ao mês), as significativas perdas reais nos salários, a redução do consumo de bens duráveis, além da redução das atividades produtivas entre outras, geravam o crescimento da dívida pública interna e a montagem da chamada ‘ciranda financeira’ que beneficiava os especuladores em detrimento dos setores produtivos, principalmente a classe trabalhadora.

Com o fim do regime militar, em 1984, consegue-se uma maior liberdade política, mas piora a situação econômica. A qualidade de ensino em todo o país deteriora-se, e as taxas de evasão e repetência permanecem altas. O país ostenta indicadores que refletem uma condição de desigualdade perversa. Em novembro de 1985, o Ministro da Educação Marco Maciel, oriundo de valores prístimos ao regime militar, instituiu o "Dia D" como Dia Nacional de Debate sobre Educação, onde todas as escolas brasileiras “traçaram o perfil da escola que gostariam de ter, a partir da constatação das deficiências” (MEC, nov./1985, p.13).

Dessa maneira a política educacional proposta pela Nova República de José Sarney para a educação tem com norte o lema Educação para Todos: caminhos para mudança e o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR) para ser desenvolvido entre 1986 a 1989, objetivando incluir os excluídos pelo ‘Milagre econômico’. Conforme, Vieira (2000) O PND/NR é um documento que destacou a meta básica para a educação; mostrando a necessidade de combater a pobreza para retomar o desenvolvimento e crescimento econômico.

⁴⁵ Período que se caracterizou pelas privatizações das estatais mais produtivas, pela exclusão de uma parcela considerável da população do processo educacional - segundo dados do IBGE, em 1990, cerca de 33 milhões de brasileiros (53% do mercado de trabalho) tinham no máximo cinco anos de estudo. (SOUZA, 1995, p. 2 In: DUTRA & GRABAUSKA, 1999, p.154) pelo descaso e enfraquecimento do ensino com uma educação dualista com poucos avanços e muitos retrocessos; as reformas educacionais foram pseudodemocratizantes, com o objetivo de maquiar as desigualdades e reforçar privilégios. A exclusão social aumentava na medida em que crescia o uso das inovações tecnológicas. Na década de 90, os 10% mais ricos dominavam mais de 50% da renda nacional. (DUTRA & GRABAUSKA, 1999, p.155)

O compromisso de oferecer escola pública a todas as crianças de 7 a 14 anos. É objetivo, ainda, garantir a permanência dos alunos na escola durante todo o período da educação fundamental. Ao final do plano, 25 milhões de crianças estarão sendo atendidas (Brasil, 1986, p.15).

O Plano, ainda, tem com proposta os programas desenvolvidos que procura segundo Vieira (2000) contemplar a universalização do ensino do 1º e 2º grau (melhorar e ampliar), redimensionar tanto o ensino supletivo e a educação especial, elevar os padrões do ensino superior, integrar a educação física e desporto utilizando as tecnologias para assessorar o processo educativo; assegurando, a todos; uma educação de qualidade, principalmente no ensino básico.

O I PND/NR objetiva atingir eliminar a pobreza com a ajuda da sociedade civil e da participação comunitária através da descentralização e regionalização dos serviços básicos. Nesse sentido, o governo sinaliza para uma reforma orçamentária e financeira. Esse assunto para educação “é tratado com tom de timidez” VIEIRA (2000) e tem algumas considerações observadas no Programa Descentralização e Participação:

Muitos dos problemas educacionais têm sua origem na excessiva centralização dos recursos públicos, na rigidez do processo decisório e na ambigüidade gerada pelas competências concorrentes na área governamental”. [...] descentralização de encargos públicos, sem prejuízo da fixação de normas nacionais, correção das disparidades inter-regionais e interpessoais de renda – procurando assegurar maior rigidez ao fluxo de recursos destinados às atividades educacionais – e participação de todos os cidadãos na formulação e implementação das políticas educacionais (Brasil, 1986, p.70).

Nesse sentido, alguns Estados e municípios nas suas administrações; ganham mais autonomia, em especial, na educação direcionada a alfabetização. O Mobral, responsável diretamente por ações e reorientações à educação básica de adultos, despolitizava as discussões a cerca do processo de alfabetização e descentralizava o ato pedagógico. Com a Nova República, passa a ser desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Em seu lugar surge a Fundação Educar, como parte integrante do Ministério da Educação; abrindo mão de executar diretamente o programa; passando a supervisionar e apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis, instituições, secretarias e empresas a ela conveniada.

O governo Sarney adotou uma política considerada bastante heterodoxa na área econômica. Entre as medidas de maior destaque estão o Plano Cruzado em 1986: congelamento geral de preços por 12 meses, e a adoção do ‘gatilho salarial’ (reajuste automático de salários sempre que a inflação atingia ou ultrapassava os 20%).

Em 1988, foi promulgada a Constituição de 1988, a Constituição Cidadã que forneceu o arcabouço necessário às mudanças na educação brasileira. Ao lado da saúde, trabalho, lazer, segurança, Previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, a educação é considerada, pela Carta Magna de 1988⁴⁶, como direito social (Art.6º). A educação é direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com o auxílio da sociedade (Art.205); de fato a Constituição trouxe algumas novidades, mas foram ainda mantidas regalias para o ensino privado (grupos progressistas tentaram expurgá-los). Desde a Carta de 1934, a educação não é definida tão claramente como competência do Estado. Ao demarcar direito e dever, a ação da família é invocada; além disso, o Estado sempre dividiu com a iniciativa privada a tarefa de provê-la, o que abrandava sua incumbência de assumir a educação como direito social.

FAVERO (1996, p.75), também acredita que "a constituinte de 1988 foi bastante enfática nos direitos coletivos e sociais", embora com seus preceitos legais, constituem um reino de desigualdades. O descaso total do Estado impede que parcela do povo tenha acesso à educação; por outro lado, submete a maioria à sub-escolarização. Apesar das sanções jurídicas que devem sofrer em caso de omissão prefeitos e governadores.

A realidade mostra que o propósito de universalizar o ensino fundamental, embora obrigatório e gratuito desde a Constituição de 1967, está longe de ser alcançado, tanto que o Plano Decenal 1993-2003 propõe como meta, “elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar⁴⁷”.

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, a partir de 1990, possuem uma feição bem definida, vão se adaptar aos compromissos assumidos pelo Estado na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien - Tailândia) financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BM. 90 é a década em que o Brasil cai de vez nos

⁴⁶ Ver Anexo I.

⁴⁷ BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos - 1993-2003. Brasília. MEC. 1993, p. 42.

braços do modelo Neoliberal de desenvolvimento; uma estratégia capitalista de potencialização da acumulação de riquezas dos poderosos em detrimento dos demais.

Com a eleição de Fernando Collor de Mello para o governo (1990 a 1992), inicia-se de maneira expressiva a aproximação ao Projeto Neoliberal com apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI⁴⁸), do Banco Mundial (BM⁴⁹) e das elites brasileira. O ideário neoliberal se solidifica no Brasil com o projeto “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional” visando inserir decisões de ordem econômica no contexto das políticas educacionais.

Monlevade; Silva (2000, p. 123) assim descreve o projeto:

[...] tratava de um conjunto de decretos-leis, emendas, medidas, regulamentações com duplo objetivo: um de expressar o consentimento do governo federal para priorizar os interesses do capital financeiro internacional e outro para fixar medidas de modernização da economia, de abertura comercial, de continuidade de rearticulação das forças conservadoras que se recompuseram, formaram e efetivaram a contra-reforma de cunho neoliberal.

Nesse governo, foram elaborados planos e programas sem nenhuma articulação e ações pulverizadas; “este é um período onde há muito discurso e pouca ação, ou seja, inexistiu um programa para educação”. (VIEIRA, 2000, p.91). Era a fase da ‘educação espetáculo’ promovida pelos Ministros Carlos Chiarelli e depois José Goldemberg do período Collor.

O governo para a área da educação elabora o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) vinculado à Secretaria Nacional da Educação Básica com o objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos brasileiros - 5 milhões de adultos por ano - até o final de seu governo. Esse plano foi considerado pelo BIRD e BM como abrangente, sem definições para as prioridades da educação básica e sem um método para ser eficaz.

O Ministro Goldemberg, declarou que a alfabetização⁵⁰ não seria prioridade na sua gestão. O que se vê no Ano Internacional da Alfabetização; é governo Collor extingui a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções.

⁴⁸ Sobre o FMI, este será abordado no capítulo II.

⁴⁹ Sobre o BM, este será abordado no capítulo II.

⁵⁰ A taxa de analfabetismo gira em torno de 25,50%, ou seja, 18.761.847 pessoas da população brasileira. Fontes: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996. PNAD 1997.

Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. O analfabetismo não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado, e sim, uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Com o impeachment sofrido por Fernando Collor de Mello “em decorrência, as denúncias de corrupção, a utilização do cargo para obter vantagens materiais para si mesmo ou para outra pessoa é o que caracterizava a corrupção política” como registra KOSHIBA (2003, p.582). Esse fato, não significou uma ruptura do ideário neoliberal, outrora, acordado pelo governo brasileiro com os organismos financeiros como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o FMI. O projeto neoliberal prossegue quando assume o poder governamental o vice-presidente Itamar Franco (1992 a 1994), procurando definir programas novos de empréstimos para viabilizar a estabilidade da política econômica.

Na gestão do governo de Itamar Franco (1992-1994), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) procura através do Plano Decenal da Educação para Todos elevar o quantitativo de universalização da Educação Básica de 8 anos, assim como a escolaridade do trabalhador. A esse respeito, Vieira (2000, p. 124) escreve:

Como em outros documentos de planejamento educacional analisados, a universalização é mencionada, mas não atacada de frente. Isto porque o diagnóstico é orientado por uma compreensão de que os principais problemas são de qualidade.

No governo do presidente, sociólogo, Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002), ex-ministro das Relações Exteriores e ex-ministro da Fazenda, do governo anterior, este dará continuidade á política neoliberal iniciada no governo Collor.

Nesse sentido, executa de forma acelerada o princípio básico do neoliberalismo: as privatizações de grandes empresas estatais para reduzir as despesas do Estado, ou seja, um discurso forjado em nome da modernização da gestão pública e da superação de uma atuação burocrática e tecnocrática do Estado. Propagou-se a necessidade urgente de reforma do Estado, a fim de torná-lo mais ágil, mais eficiente.

Nesse sentido, FHC pôde realizar sua verdadeira “missão” de coordenação e planejamento; introduz-se a concepção de Estado mínimo, da sua não intervenção no mercado, por meio de sua desregulação e desregulamentação, da diminuição dos

serviços e funções públicas estatais. No entanto, o resultado foi um aumento enorme da dívida pública, uma participação cada vez maior do capital estrangeiro na economia brasileira e um início de estagnação econômica.

O governo de FHC deixará sua marca política na educação tendo à frente do Ministério da Educação, por dois mandatos consecutivos, Paulo Renato Souza, um economista e ex-reitor da Universidade de Campinas (UNICAMP) com passagem pela vice-presidência do BID.

Esse perfil do ministro do MEC possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional Brasileiro como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF⁵¹).

Essa política – pretendida como “revolucionária” na educação – introduziu duas inovações. A primeira foi a “focalização” no atendimento educacional, estabelecendo como prioridade maior o ensino fundamental e, nesse, exclusivamente, a faixa etária considerada “regular” – de 7 a 14 anos. A segunda significou uma mudança radical no sistema de financiamento público, introduzindo o critério de remuneração estadual (compensação financeira) pelo número de atendimentos realizados, computados pelo Censo Escolar, sempre do ano anterior, e o sistema de fundos, de natureza contábil, incorporando em conta única os recursos de municípios e Estados.

Nesse sentido, o discurso dessa gestão pauta-se na educação e a capacitação profissional para o crescimento econômico nacional, procurando viabilizar o preparo qualitativo de uma mão-de-obra que venha atender as demandas exigentes da indústria moderna e globalizada; na condição imperativa de inserção do Brasil no mercado tecnológico é reforçado, mais uma vez, a necessidade pela universalização da educação do 1º grau. (NEVES, 1997, p. 57).

Com isso, o governo FHC prioriza em seu discurso a qualificação da educação voltada para o mercado de trabalho. Vê-se essa medida através do Plano Nacional de Educação (PNE) que irá definir um parâmetro de custo por aluno, que assegure um

⁵¹ A emenda constitucional n.º 14 (EC 14), além de reescrever o capítulo III, da educação, da Constituição Federal, alterando dispositivos dos artigos 205, 208, 211 e 60 (este das disposições transitórias), criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Com base nesse fundo, 15% dos principais impostos que compõem, no mínimo, os 25% dos recursos vinculados à educação de Estados e municípios passaram a destinar-se exclusivamente ao ensino fundamental “regular”.

ensino de qualidade (vide LDB 9.394/96) e essas são as metas educacionais a serem atingidas nos próximos dez anos no país.

Na busca de políticas sociais públicas mais eficientes e o crescimento da participação da sociedade civil em iniciativas sociais levaram à criação, em 1995 no primeiro mandato de FHC, da Comunidade Solidária. A Comunidade Solidária significou um novo modelo de atuação social baseado no princípio da parceria entre o governo e sociedade (princípio da política neoliberal) somando esforços capazes de gerar os recursos humanos, técnicos e financeiros necessários com objetivo focado em combater com eficiência a pobreza e a exclusão social.

Entre a sua criação até 1998, o programa beneficiou 1369 municípios com investimentos da ordem de 7,8 bilhões de reais, atendendo mais de 53 milhões de pessoas, através de programas de educação (o número de matrículas no ensino fundamental dos municípios beneficiados, ampliado em 18%), saúde, alimentação, saneamento, habitação e geração de renda.

A ênfase na Educação Básica (1º grau completo), bem como, em ações educacionais de curto prazo e a conseqüente desatenção em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, no momento em que a produção do conhecimento científico se consolida como a mais importante arma na luta pelo poder e pela riqueza no atual estágio do capitalismo mundial, deixa transparecer a verdadeira face das ‘bases sustentáveis’ do padrão de desenvolvimento proposto pelo atual governo para o Brasil do ano 2000. (NEVES, 1997, p. 83-84).

Por último, pontuam-se os empréstimos para a educação, junto ao Banco Mundial, para cinco projetos (Fundescola 1 e 2; o Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Educação Básica do Ceará; o Projeto de Educação na Bahia e o Projeto de Suporte à Reforma em Ciência e Tecnologia).

Desta maneira, a educação brasileira prometida pela LDB nº. 9.394/96⁵² aprovado nesse governo “fica aquém, além ou igual à situação atual, ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação”. (SHIROMA, 2000, p.51).

Observa-se que desde a última década do milênio passado segue, ainda, a lógica neoliberal para o início do século XXI, exalta-se o privado, diminui-se o público. Para efeito de campanha política a escola pública ainda é lembrada, mas nada de substancial se faz para diminuir a dívida social histórica.

⁵² Ver Anexo – II.

Em 2002, início do século XXI, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), líder sindical e metalúrgico, ex-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC – um dos mais ativos sindicatos do País – e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), elegeu-se presidente da República com mais de 52 milhões de votos e 61% do total. Lula assumiu a presidência da República, em 2003, implantando o programa Fome Zero, com o objetivo de atender às necessidades mínimas de sobrevivência de famílias de baixa renda.

Na educação, Lula nomeia para Ministro da Educação o senador Cristóvam Buarque, ex-reitor da Universidade de Brasília e ex-governador do Distrito Federal. Engenheiro de muitas idéias. Temos uma nova proposta política educacional que ficou conhecida como “Uma escola do tamanho do Brasil” que prioriza a inclusão social através dos programas estabelecidos em quatro eixos: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; valorização profissional; regime de colaboração e gestão democrática.

O programa do governo Lula procura ampliar o horizonte da educação através dos programas de alfabetização⁵³, adequação da bolsa-escola e as cotas para acesso as universidades, firmando a escola como um espaço de direito e de inclusão social. Nesse sentido, o ministro da Educação criou o projeto Brasil Alfabetizado, em substituição ao da Alfabetização Solidária, do governo anterior. Manteve, mesmo assim, a maior percentagem de recursos nas mãos da mesma ONG, a Alfabetização Solidária.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, o programa Brasil Alfabetizado, de 2003, mudou seu conceito. Agora, prevê a responsabilidade solidária da União com Estados e municípios. Ao poder municipal (Secretarias de Educação), cabe mobilizar os analfabetos (jovens e adultos), selecionar e capacitar os professores - no mínimo, 75% do quadro de alfabetizadores devem ser composto de docentes voluntários das redes públicas estaduais e municipais; União se encarrega de pagar bolsas aos professores e destinar recursos para material didático; e para que jovens e adultos permaneçam nos cursos de alfabetização, o governo federal criou três incentivos: vai financiar o transporte escolar, servir merenda e aquisição de óculos para aqueles que precisam e supervisão de aulas.

Esse programa foi planejado para ser aplicado em todo território brasileiro, mas são prioritários os 1.100 municípios com taxas de analfabetismo superiores a 35%. O

⁵³ O índice é de 16,29 milhões de pessoas acima de 15 anos que não conseguem ler e escrever. (CENSO 2000).

Brasil Alfabetizado passou, ainda, a ter dois focos: o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, e os jovens e adultos de 15 a 29 anos.

Cristóvam Buarque foi substituído por Tarso Genro, ex-prefeito de Porto Alegre e ex-deputado federal, pouco conhecedor da área educacional, mas considerado homem ‘de ação’, com acesso fácil ao presidente da República. Estabeleceu três projetos prioritários para a sua Pasta: o Universidade para Todos (ProUni), que, na ocasião, ninguém sabia de que se tratava, a Reforma do Ensino Superior e a aprovação do novo Fundo para Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF.

Os estudos referentes ao novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) – previsto inclusive no programa de governo –, em substituição ao atual Fundef, cuja vigência cessa em 2006, e agora abrangendo toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e suas diversas modalidades, não avançaram significativamente, de modo que ele não seria definido no primeiro ano de governo.

O governo Lula procura através da política; regulamentar o regime de colaboração desconstruído no que o governo anterior (FHC), quando impôs sobre os Estados e municípios uma tutela de centralização no processo de municipalização do ensino fundamental sem a democratização dos recursos financeiros. Mas, essas políticas não atingem diretamente os problemas institucionais de conteúdo da educação, devido aos programas encontrados da gestão anterior e os acordos com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial que envolve contrapartidas e, que terminam impedindo uma rápida mudança.

3.2 HISTÓRICO SOBRE AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Convém iniciar esse tópico recuperando e identificando a trajetória histórica da construção das Leis de Diretrizes e Base (LDB) educacional brasileira. Dessa forma, o objetivo último é realizar uma abordagem sobre a política educacional brasileira implementada a partir da LDB 9.394/96.

Classificado pelo Banco Mundial como um país de “economia de renda média”, devido ao seu produto nacional bruto (PNB) *per capita*, e como um “país em desenvolvimento” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Brasil não é aquela terra igualitária, fraterna e “abençoada por Deus” como muitos desejam. Desenvolvimento pressupõe infra-estrutura adequada e prestação de serviços de qualidade para o bem-estar humano”. (Rosenberg, 1984, p.13)

3.2.1 Primeira LDB: Lei 4.024/ 61

Esta primeira lei teve seu processo iniciado em decorrência da exigência do art. 5º, XV da Constituinte Federal de 18 de setembro de 1946, após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) é sancionada, somente, em vinte de dezembro de 1961, a Lei 4.024/61. E, é nesta Carta Magna que encontraremos pela primeira vez, a citação ou expressão "diretrizes e bases" que está associada com a questão da educação nacional.

Desta maneira, ela surgiu do somatório de uma longa gestação; a Lei de Diretrizes e Bases é uma resultante de um texto ambíguo que tenta conciliar diversas posições, tais como: a dos defensores de uma maior ingerência, da União, e a outra, a dos que advoga a concessão de um maior poder decisório aos Estados e a dos defensores do Ensino Público.

Assim, desde a sua entrada em pauta de votações no Congresso, a LDB sofre emendas dos mais variados interesses políticos de partidos como: UDN, PSD e PTB, bem como pressões da imprensa, da Igreja e da própria opinião pública.

Assim, o texto aprovado, segundo Saviani (1987, p.63):

“[...] não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí por que não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do liberalismo”.

Mas mesmo com as tais divergência políticas e partidárias, irá constar na Constituinte nos primeiros títulos da Lei 2.024/61 dos fins da educação; do direito à educação; da liberdade do ensino; da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanentes em vigor, até então.

Neste contexto, encontramos na afirmação de Álvaro Vieira Pinto apud Saviani, (1999, p.226), quando analisa a primeira LDB como sendo “uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”, nesta mesma direção crítica sobre a primeira LDB Saviani parafraseia essa espirituosa definição nos seguintes termos: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”.

3.2.2 A Primeira Reforma: Lei 5.540/68

No contexto militarista do golpe de 1964, há uma ruptura política, que altera a LDB através de ajustes na organização do ensino para o novo quadro político; esta foi considerada necessária pelos setores moderados dominantes economicamente para que houvesse uma garantia e uma continuidade da ordem socioeconômica vigente. Assim, costuraram um ajuste na reforma das Leis de Diretrizes de Base através do projeto que dá origem à Lei 5.540/68, denominada lei universitária, que resultou dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Trabalho, criado para esse propósito, por decreto pelo presidente da República, Arthur da Costa e Silva.

A Lei 5.540/68 foi um produto típico do regime político militar de 1964. Assim é que Florestan Fernandes (1975, p. 202) registra que o Grupo de Trabalho enfrentava três obstáculos graves. O primeiro era o tempo extremamente diminuto em face dos objetivos pretendidos. O segundo, entretanto, é que chama mais a atenção devido a forma como esse grupo desempenhavam seus atos.

O Grupo de Trabalho recebeu seu mandato através do Governo, tal grupo era destituído de legitimidade política e que não representava ou encarnava a vontade da Nação, como um todo, mas dos grupos políticos econômicos e conservadores como, por exemplo: o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPEA) que funcionou como um verdadeiro partido ideológico do empresariado, tendo desempenhado um papel fundamental no golpe militar, exercendo influência decisiva na estrutura do regime na formulação de diretrizes governamentais.

Então, por mais respeitáveis ou bem-intencionados que sejam os componentes desse Grupo de Trabalho eles se converteram, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder vigente. E o terceiro obstáculo, diz respeito à heterogeneidade dos intelectuais que o compunham.

A lei 5.540/68 constitui a expressão típica do regime decorrente do golpe militar de 1964, convém explicitar o sentido tecnicista da nova Lei de Diretrizes e Bases a partir dessa realidade política. Agora, dão-se ênfases as aspirações individuais; aos métodos; as autonomias, aos fins técnicos.

Portanto, a lei 5.540/68 cumpre o seu papel de reformular o ensino superior brasileiro definindo-se pela aplicação, nesse campo particular, da estratégia do “autoritarismo desmobilizador” acionada em função da implantação da “democracia excludente”, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, à revelia da sociedade civil.

3.2.3 A Segunda Reforma: Lei 5.692/71

Permanecendo, ainda, sobre à atmosfera militar ocorre a segunda reforma na LDB, agora direcionada ao Ensino de Primeiro e do Segundo Grau, projeto que originou a Lei 5.692/71, que fixa as “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”. Esta lei decorreu dos estudos elaborados, também, por um Grupo de Trabalho instituído pelo, então, presidente da República Emílio Garrastazu Médici através do Decreto 66.600 de 20 de maio de 1970. Este decreto registrava conforme SAVIANI (1999, p.25) “a criação de um Grupo, também, de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar e propor as medidas que seriam levadas a atualização e expansão do Ensino Fundamental e Colegial”.

O referido decreto era composto de quatro artigos. Chama-se à atenção para o terceiro artigo que estabelecia o prazo, apenas, de sessenta dias para a conclusão dos trabalhos; e o quarto artigo estabelecia o vigor da data de sua publicação que revoga as disposições em contrário. As medidas decorrentes desta lei integram um conjunto de iniciativas caracterizadas pelo seu fechamento político, dando um golpe nas aspirações populares que cogitava a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país.

Assim, conforme SAVIANI (1999, p.26), comenta como esse Grupo de Trabalho encaminhou ao Ministério da Educação o relatório do anteprojeto de lei, subdividindo em três partes. A primeira parte vai tratar da estrutura, abordando os pressupostos e as soluções a serem adotadas. A segunda parte irá cuidar das concepções dos currículos que orientará a elaboração do anteprojeto, no qual determina os conteúdos curriculares, onde procura diferenciar o conteúdo comum do diversificado,

tornando claro e preciso as noções do currículo pleno, para uma maior concomitância desses conteúdos, observando-se, também a durabilidade dos cursos do 1º e do 2º graus. A terceira parte é marcada pela elaboração organizacional da estrutura do ensino, sinalizando os aspectos dos períodos letivos, matrícula, avaliação do aproveitamento, evasão e repetência e outros aspectos pertinentes. O ensino supletivo⁵⁴, não é esquecido, este é o conteúdo da quarta parte, onde propõe-se uma conclusão que integrará este tipo de ensinar regular. A quinta parte aborda como objeto a formação dos docentes e o regime de trabalho. A sexta parte se deterá com a questão, no que tange o financeiro do ensino. Por último, determina-se e justificam-se as condições para a inserção desta reforma proposta pelo Grupo.

A Lei 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais, proposta pelo sistema ideológico operante, que é a de destinar a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetuada pelo golpe militar de 1964, como exigência para a continuidade da ordem sócio-econômica. Dessa forma, esta reforma na LDB fica caracterizada pela sua Integração; pela Continuidade e terminalidade; pela Racionalidade e concentração; por uma maior Flexibilidade; por um plano Gradual de ensino; por uma Valorização dos docentes e a implantação do Supletivo.

A resultante desta segunda reforma, no campo prático, vê-se na estrutura do ensino nacional, quando este sofre uma sensível mudança, observa-se que as séries que compõe o curso de primeiro grau passa a ter oito anos de duração intercalados com três séries, ou seja, mais três anos de estudo de segundo grau unificado, com um caráter profissionalizante definido. Por isso, considera-se que a continuidade no âmbito sócio político e econômico sejam compreensíveis, e que haja, também, uma continuidade no que diz respeito à educação. E isto está refletido na legislação.

⁵⁴ Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno(a) que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

3.2.4 Constituinte de 1988: a *Constituição Cidadã*

Reportando-se ao contexto que precede a Constituinte de 1988, encontramos uma situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pelo governo da ditadura militar, que tornou-se alvo das críticas dos educadores representados por meio de entidades acadêmicas e da sociedade civil (sindicatos de diversos segmentos e outros); iniciando este movimento a partir dos meados dos anos 70 e intensificando por todo os anos 80. Estas críticas eram marcadas e caracterizadas pela preocupação com o significado social, político e ideológico que o regime militar colocou para a educação, assim, este movimento social de caráter reivindicativo almeja a busca da escola pública de melhor qualidade, voltada e aberta para toda população necessitada.

SAVIANI (1999, p. 34) diz que:

É nesse contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil, a chamada Nova República, e a elaboração da nova Constituição Federal.

Finalmente, com o desgaste do governo militar e no contexto da transição democrática "a sociedade brasileira se envolve num clima de euforia, apostando todas as suas fichas no poder da nova Constituição". (SEVERINO *Apud* BRZEZINSKI, 1998, p.57). Com isso, o Congresso Nacional eleito em 1986; põe em vigência em 20 de dezembro de 1988 a nova LDB. Então, a nova Constituição tenta cicatrizar todas as profundas feridas que a acometiam; dessa maneira o congresso inicia seus trabalhos dando um passo importante para colocar o país no rumo da democracia, foi a regularização da educação infantil, ainda que a trate de uma forma de educação que não é obrigatória, mas que passa a ser dever do Estado atender às necessidades educacionais dessa população enquadrada entre zero a seis anos.

Quanto à educação escolar de primeiro grau, o Estado incube-se de fornecer a formação básica necessária, para que o indivíduo atinja pela formação social face a exigência da nossa sociedade contemporânea um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, para que possa participar ativamente da sociedade onde está inserido. O papel fundamental da escola de segundo grau será o de recuperar a relação entre o

conhecimento e a prática do trabalho. Para SAVIANI (1999, p. 60): “o ensino médio constitui-se num verdadeiro nó na organização da educação escolar, tendo uma grande dificuldade de definir o seu lugar e o seu papel desse grau no conjunto do sistema de ensino”.

A Constituição democrática de 1988 representou para o povo brasileiro um momento importante na história da educação atual nacional. Afinal, para ela direcionou todas as atenções de indivíduos, organizações, movimentos sociais, a sociedade civil, como um todo, que lutaram para afirmar a expressão dos seus interesses comuns no texto da Carta Magna. Dessa forma, a nova Constituição trata de explicar como o conhecimento - o objeto específico do processo de ensino - como ciência, potência espiritual, se converta em potência material no processo de produção.

3.2.5 A Lei 9.394/96

Após verificarmos a atmosfera constitucional, no tópico anterior, vê-se que o ambiente político e educacional volta-se para a nova Constituinte Federal. Aí, já se registra um presságio democrático sobre a questão da educação pública com a mobilização dos movimentos sociais, sociedade civil organizada de cunho reivindicatório, pondo em pauta o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; movimento este antecedente (1987) a promulgação da Constituição, com seu objetivo último de inserir nesta o projeto da Lei de Diretrizes e Bases Nacional.

“[...] esta nova Constituinte representou um momento importante na história da educação brasileira contemporânea. Para ela convergiram as atenções de indivíduos e organizações que lutam por assegurar a expressão de seus interesses no texto constitucional.” (VIERA *Apud* BRZEZINSKI, 1998, p.72).

Registra-se antes desse período constitucional diversos movimentos da comunidade educacional que se destacou nacionalmente, pois empunharam a bandeira da Educação organizando-se e mobilizando-se em congressos, conferências e outros no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional. Dessa forma, destaca-se a IV Conferência Brasileira da Educação (CBE) em Goiânia em 1986, aprovando a Carta de Goiânia, contendo as propostas dos educadores para o capítulo referente à educação na

Constituição, onde determina como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, posteriormente, em 1988, no V CBE.

Sobre a conferência, Brzezinski (1998, p.13) comenta que:

[...] elege como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social.

No final de 1988; promulgada a Constituinte Federal, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de lei que fixava as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir de março de 1989 “teve início o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei no Congresso Nacional” (SAVIANI, 1999, p.57) que foi a discussão sobre a LDB na comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Neste âmbito do poder Legislativo define-se como palco das grandes questões políticas educacionais e através de um projeto gestado no interior do movimento social educativo através do Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte para construção da lei maior da educação a LDB; reunindo em torno de 30 entidades nacionais em defesa da escola pública de qualidade.

Assim, com o Fórum constituído no Congresso mobilizou educadores em todo o território brasileiro; “foram ouvidos em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições” (SAVIANI, 1999, p.58); produziram-se neste período diversos debates específicos, emendas e justificativas, boletins informativos, discussões acadêmicas por profissionais capacitados da área de educação. Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, i. é, propostas alternativas ao projeto de Octávio Elísio para a fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e mais 17 projetos específicos correlacionados a LDB, além de 978 emendas.

Finalmente, em junho de 1990, após um longo processo de negociação e votação na Comissão de Educação do Congresso o texto do primeiro projeto da LDB, com seu tom progressista, foi aprovado e ordenado com 172 artigos e 20 capítulos sendo conhecido pelo nome do seu relator, o então, deputado Jorge Hage. Ressalta-se que o projeto original apresentado em 1988 pelo deputado Octávio Elísio era composto, apenas, de 92 artigos em 5 capítulos e nove títulos.

[...] Nos anos 90, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova globalização, ocorre, com grande velocidade, a evolução das idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial". (BRZEZINSKI, 1998, p.26).

Aprovado na Comissão de Educação, o substitutivo de Jorge Hage faltará percorrer algumas etapas na Câmara dos Deputados indo ao plenário em 1991, retornando às comissões e tramitando até 1993 quando teve sua aprovação. Neste ínterim as relações de forças políticas se alteraram. Já no período do Governo Collor, o Senador Darcy Ribeiro com pretexto de enxugar o projeto aprovado no Congresso, em 1990, apresenta seu projeto substitutivo em 1992 causando perplexidade em vários sentidos devido a “forma pouco democrática, mediante uma 'conciliação oculta' com o Executivo” (BRZEZINSKI, 1998, p.14), juntamente, com a participação da assessoria do primeiro escalão do MEC e de técnicos ligados ao governo; além de ser um projeto com características contraditória deixando à margem de qualquer discussão e, sobretudo, se tratando, de um intelectual de um passado político progressista.

Esta chamada de Lei de Diretrizes e Bases Darcy Ribeiro que "cumprir o papel de ancorar as políticas apresentada pelo Executivo, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções". (IVANY PINO *Apud* BRZEZINSKI, 1998, p.32). Este projeto ficou sem ser apreciado nesta ocasião na câmara; da qual apresentava na sua concepção e conteúdo uma forma inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara. Nesse universo discursivo, o projeto do Senador Darcy Ribeiro é aprovado pela Comissão de Educação do Senado em fevereiro de 1993, para surpresa de todos os que participavam desse debate.

SAVIANI (1999, p.197), aponta dentre as várias omissões do projeto substitutivo apresentado pelo Senhor Senador Darcy Ribeiro, têm-se destaque a referência sobre o Sistema Nacional de Educação e, por conseguinte, ao Conselho Nacional de Educação, tão combatidos pelos asseclas conservadores do governo Collor. Pontua, ainda, Saviani as incoerências que se expressam na coexistência entre propostas avançadas, e medidas que constituem um real retrocesso no campo do ensino fundamental com a sua redução. Dessa forma, o que se vislumbra neste primeiro projeto

de Darcy Ribeiro é sua “concepção sincrética” como afirma. (FERNANDES *Apud* SAVIANI, 1999, p.199).

Em decorrência das eleições de 1994 inaugura-se uma nova fase no Congresso Nacional e no Poder Executivo a partir de 1995 com a renovação do cenário político. Este espaço fica agora, recortado por ideologias e novas concepções da educação, configurando um cenário distinto, de novas articulações e relações sociais. Estabelecem-se aí as posições dos atores políticos e sociais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). É neste novo contexto político que haverá uma aceleração na tramitação do projeto de Darcy Ribeiro culminando na aprovação do texto da LDB no plenário da Câmara dos Deputados. Já sobre a batuta do atual governo FHC, o então, Ministro da Educação Paulo Renato evidencia sua posição contrária ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados como, também ao substitutivo em tramitação no Senado. Com uma manobra regimental Darcy Ribeiro consegue êxito no senado.

Em suma, testemunha-se que:

[...] a discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica e social do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país.” (SEVERINO *apud* BRZEZINSKI, 1998, p.61).

Desta forma; passados, exatamente, trinta e cinco anos de promulgada da primeira Lei de Diretrizes e Bases de nº.4.024/61 é que foi aprovada em 1996 pelo Parlamento brasileiro a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) entrando em vigência em 1997. Esta nova LDB 9.394/96 teve seu projeto originado no ano de 1987, estando em tramitação desde 1988, vem substituir a antiga lei de Diretrizes e Bases de 1961, que foi modificada em 1971 pela lei 5.692 que vigorou por mais de 25 anos.

Deve-se ressaltar que a nova LDB 9.394/96 projeto do senador Darcy Ribeiro, aprovado na mesma estrutura original, com praticamente os mesmos artigos e conteúdos, que estavam em conformidade com as diretrizes⁵⁵ do Banco Mundial, sem vetos - fato raro na história da nossa política educacional; isto marca categoricamente a verdadeira face desta Lei sintonizada com a orientação política do Estado e, adequadamente ajustada aos interesses neoliberais do governo FHC, em seu estado

⁵⁵ VIANNA, Aurélio Júnior (org.). “ A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: Análise crítica e Documentos Inéditos” Brasília: Rede Brasil, 1998.

morbífico, satisfazendo plenamente a iniciativa privada, i.é., à mercantilização da educação, tendo como co-autor desde projeto o Ministério da Educação e Cultura.

A nova LDB mostra uma característica minimalista quando silencia sobre a participação da sociedade, representado pelo conjunto de entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola, desaparece da LDB este Fórum que mantinha a relação com o Estado. Agora, a participação dos movimentos sociais nas políticas educacionais é circunscrita ao Conselho Nacional de Educação - CNE, que não está figurado no texto da LDB.

Buscando apoio em (IVANY PINO *Apud* BRZEZINSKI, 1999, p.32) observa-se que o projeto de Darcy.

Como âncora tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passa a ser objeto de leis específicas, portarias e resoluções do Poder Executivo, *ou seja, do Presidente* como, por exemplo, a formação do Conselho Nacional da Educação, a escolha dos dirigentes universitários etc.

Nessa situação a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolida e amplia o poder público para com a educação universal. Nesse prisma, a política educacional desenvolvida a partir da nova LDB fica submetida às vicissitudes norteadoras de cada gestão administrativa, acarretando uma descontinuidade permanente da política educacional nacional.

Ora, vê-se no capítulo II Art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, este fato na praticidade escolar e na realidade cotidiana não transcorre como está teorizado pelo Art. 22; o que se constata é que, ainda, há uma grande massa de cidadãos brasileiros freqüentadores de um determinado estabelecimento de ensino escolar que ultrapassa as séries estipuladas pelo ciclo escolar, sem que haja alcançado o mínimo de conhecimento básico que lhes darão, essa tal condição, ou mesmo condições, de progressão aos estudos posteriores ou mesmo no campo de trabalho.

A nova Lei incorporou algumas inovações pedagógicas, entre as quais pontuamos, como: a obrigatoriedade da educação artística no ensino básico (pré-escolar 1º e 2º grau); busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana; as suas inovações caracterizam um novo projeto para educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz mudanças significativas na educação básica de nosso país. Importantes avanços, resultantes da participação da sociedade civil, na etapa inicial de construção da lei, foram consagrados, apesar de longo e conflituoso processo de sua tramitação no Congresso Nacional e das inúmeras tentativas de eliminar as conquistas obtidas. (BRZEZINSKI, 1998, p.87).

A partir da premissa desta lei, no qual se busca o desenvolvimento da pessoa humana como cidadão consciente da sua condição sócio-cultural e política como indivíduo cosmopolita. Assim, a nova LDB deveria transmitir a estes cidadãos subsídios necessários para que desenvolva o seu intelecto e, conseqüentemente, venha contribuir para o quadro social do país.

Mas, observa-se que a lei 9.394/96 no seu escopo visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, nesse sentido a obrigatoriedade de disciplina como: educação artística se configura de fundamental importância para o desenvolvimento dos jovens estudantes. Por outro lado, a lei extrai do currículo escolar a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia, disciplinas estas que, certamente despertaria ao cidadão aluno este tão cobrado desenvolvimento pessoal e humano com um poder de discernir através de suas próprias concepções. Pois, estas disciplinas dão subsídios ao trabalho de conscientização do "Eu" como pessoa.

O texto da LDB estabelece critério, conservador, de 75% de frequência obrigatória às atividades programadas, como também confirma a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação dos rendimentos escolares dos alunos. Aumenta a carga horária de 720 horas para, no mínimo 800 horas de efetivo trabalho pedagógico, e de 180 dias letivos anteriores para, ao menos 200 dias o número de dias letivos. Ora, aqui enxergamos nitidamente a contradição desta lei, quando cita que a prioridade não é o aspecto quantitativo e sim o qualitativo, mas em contrapartida, preocupou-se em elevar os números de dias letivos, isto é uma atitude puramente quantitativa. Pergunta-se: E o qualitativo? Há programas substancialmente preparados para este fim.

A reflexão de SAVIANI (1999, p.226) traduz bem esse momento:

Isto porque a lei, ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva. Trata-se, como se observou, de uma "lei minimalista", que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União (...), concentrando aí as tarefas de coordenação da política educacional e articulação dos diferentes níveis e de competências e diretrizes para nortear os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; e a avaliação do rendimento das escolas de todos os níveis de ensino.

Portanto, em face a uma nova lei que vigorou a partir de 1996, vê-se que dos 92 capítulos do projeto original da LDB, destaca o V capítulo relativo à educação especial; é sóbrio e contém o essencial. O resto é adaptação, às vezes malfeita, da Constituição cidadã, da antiga LDB e de outras leis da reforma de 1968; muitos artigos cabem em regulamentos escolares e outros são nocivos à educação. A lei deixou muitas coisas em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissão, possa se converter na abertura de novas perspectivas brasileira.

O texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflitos no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. Apesar de não ser o projeto desejado pelos educadores, pois este lamentavelmente não vingou. Conforme Brzezinski (1998, p.14), "estes educadores reconhecem alguns avanços no texto final da lei, mas denunciam o seu anacronismo para a sociedade do conhecimento e da revolução tecnológica que se consolida neste início de milênio".

4 CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DE 1996

Nesse tema, iremos realizar uma breve leitura sobre a construção e o percurso da Política Educacional brasileira a partir da determinação da nova Lei de Diretrizes e Base nº. 9.394/96. Nesse sentido, nos reportaremos ao contexto pré 1996 para melhor compreensão do período estudado.

Na sociedade brasileira dos anos 80, a economia estava cada vez mais internacionalizada e dependente do capital financeiro externo para manter a estrutura produtiva do país, gerando perda das reservas. As décadas que antecedem a LDB/96

foram marcadas pelo aprofundamento da crise da educação pública. Confirmada em diagnósticos elaborados nos meados da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990 (ARROYO; BEISIEGEL, 1996).

Diante desta conjuntura, o Brasil, nos anos 90, caracterizaram-se pela política neoliberal que tem como metas a desregulamentação, a privatização e o Estado mínimo. Sua implantação representa uma ameaça às conquistas sociais, da igualdade social, das liberdades políticas, do nível educacional, cultural e tecnológico. Será, ainda, será permeado por inúmeras estratégias denominadas de “modernizantes” no campo político, econômico e administrativo. A partir do governo do Presidente Fernando Collor de Mello, sintonizará a política governamental em seu aspecto clientelista no padrão de gestão do financiamento com a política neoliberal e pela Declaração Mundial de Educação para Todos.

Tendo como metas da economia nacional a privatização e minimização do Estado, anunciou o Plano Collor I (plano econômico de confisco das cadernetas de poupança e congelamento dos depósitos bancários, além dos salários e dos preços por 45 dias). Lançou o Plano Collor II (tentativa de equilibrar a inflação) essa postura levou o país ao fracasso, provocando um aumento da dívida pública e a queda do PIB, o que representou, no futuro próximo, a ameaça às conquistas e igualdade sociais, as liberdades políticas e, acima de tudo, uma ameaça no nível educacional brasileiro. Com isso a política educacional vivenciou problemas, na ordem, de redução nos recursos, em função da recessiva economia.

Com tal política econômica adotada o governo Collor seguirá as diretrizes neoliberais realizando a abertura do mercado nacional aos produtos internacionais; gerando com essa atitude, graves consequências as indústrias. Do ponto de vista econômico, a crise ocorreu devido à má qualificação e capacidade operacional do setor público; atingindo altos níveis de pobreza devido o despreparo educacional da mão-de-obra brasileira, gerando uma estagnação econômica.

No período Collor, assistiu-se há uma inversão da inflexão da política educacional “Tudo pelo Social”, do então, governo José Sarney – as Políticas Universalistas –, que procura resgatar a dívida social brasileira. O “Projeto de Reconstrução Nacional – 1991/1995” do governo Collor foi uma política de caráter assistencialista que procurava delegar à educação um elemento de competitividade e uma via de possibilidade de ingresso à modernidade globalizada.

Assim, o governo centraliza sua política educacional para o setor do ensino fundamental visando melhorar através do atendimento de adoção de novos padrões pedagógicos e reestruturação curricular⁵⁶ articuladas através do modelo de gestão⁵⁷ entre União Nacional dos Secretários Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais (CONSED). Seguindo sua diretriz educacional, o governo encerra a programa EDUCAR, que tinha substituído o fracassado MOBREAL, que era responsável pela erradicação do analfabetismo do país, pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC/1990) que objetivava a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries.

O PNAC é composto por seis partes: Princípios Norteadores das Políticas e das Estratégias do Programa; O Compromisso do Poder Público e a Colaboração da Sociedade; Educação Básica: Aspectos Essenciais para a Formulação do Programa; Metodologia para a Formulação do Programa; Duração/Metas; e Financiamento.

VIEIRA (2000, p. 95), comenta as definições oriundas do PNAC e do papel de cada Poder Público traduzem um espírito de descentralização que permeia a Constituição de 1988. Cabe, agora, a União o papel de equalizador para redução das extremas desigualdades regionais encontradas no país; os Estados federativos caberiam a função mediadora entre a União e os municípios, com objetivo de, por um lado, evitar centralização excessiva e, por outro, impedir concepções excessivamente localistas da política educacional e, os municípios caberiam estabelecer as bases do planejamento e da operacionalização do programa.

Como se observa, a questão da repartição ou a descentralização das responsabilidades entre as diferentes instâncias governamentais começa a aparecer com maior ênfase, embora ainda não se traduza em medidas concretas. A proposta é fazer “a educação aparecer como uma das estratégias para a reestruturação competitiva do país ao lado da indústria, da agricultura, da infra-estrutura econômica, da ciência e tecnologia, do capital estrangeiro”. (VIEIRA, 2000, p.102).

O primeiro documento oficial do governo Collor sobre a educação foi do Programa Setorial de Ação na Área de Educação (1991) com ênfase na equidade e eficiência e competitividade, visando elevar a qualidade do ensino público com padrões mínimos de oportunidade e satisfação. Cria-se, também, o Projeto Minha Gente (1991)

⁵⁶ O governo Collor não produziu nenhum documento sobre a Conferência de Educação para Todos.

⁵⁷ Sobre gestão vê Capítulo V

com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativa à criança e ao adolescente através dos Centros de Integração de Atendimentos à Criança (CIAC's).

A partir desse breve resumo observa-se que no período do governo Collor não se vê uma ação que determine qual seria a diretriz que especificasse a política desenvolvida para a educação. O governo de Fernando Collor de Melo encerra-se pelo processo do impeachment em 1992 assumindo a presidência da república o vice Itamar Franco.

Com o início do governo de Itamar Franco, que mescla neoliberalismo com tradicionalismo em sua política governamental, a história se repete. Propõe uma reforma administrativa⁵⁸ com a Modernização do Estado para recuperar a capacidade de investimento redefinindo o papel do Estado buscando o enxugamento da economia.

Sobre isso, VIEIRA (2000, p.116) comenta.

Para a educação, o governo Itamar significaria, sobretudo, um período cujos principais momentos se configuram em torno de processos de mobilização. O primeiro inicia-se com os debates visando a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Tal processo se desdobra em planos educacionais elaborados por estados e municípios. O segundo se expressa através da realização da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), oportunidade em que é debatida uma ampla agenda de temas, colocada a partir do processo anterior.

Nesta gestão foi enfatizado o Programa Decenal de Educação para Todos (10 a 14 de maio de 1993), como instrumento da política educacional do período (1990-1995). Para denotar certa legitimidade e dá uma dimensão política e técnica o governo constituiu um Comitê Consultivo do Plano, elaborado pelo Grupo Executivo, composto pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIMED) e sociedade civil, vislumbrando uma melhor visibilidade da educação com os organismos internacionais.

Durante a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília com a Conferência Nacional de Educação para Todos, “momento-chave para a compreensão do processo de concepção das políticas públicas educacionais do governo Itamar.” (VIEIRA, 2000, p.131). A idéia era “assegurar, até o ano 2000, a crianças,

⁵⁸ Sofre a Reforma administrativa ver Capítulo III

jovens e adultos, conteúdos mínimos que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (MEC, 1993, p.12-13).

Para implementar o Plano Decenal de Educação para Todos, o governo Itamar, procura dá ênfase a educação integrada à criança e ao adolescente, que Collor se comprometera a implantar através dos Centros Integrados de Assistência às Crianças (CIACs), cuja proposta é institucionalizada no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Uma outra investida do governo Itamar, foi o Projeto Nordeste de Educação que objetivava melhorar a qualidade da educação fundamental (1ª a 4ª séries; que teve início pela capacitação dos profissionais através do Programa Um Salto para o Futuro), visando aumentar o índice de aprovação e o nível de aprendizagem do aluno; além de reforçar a gestão educacional e a sua infra-estrutura física escolar.

Segundo (VIEIRA, 2000, p.137) “o Plano Decenal reconhece uma outra voz pouco ouvida – a voz da escola”. Dessa maneira, uma das políticas educacionais implantada pelo governo Itamar foi à do desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, visando criar uma autonomia nas instituições escolares. Também, efetivou através do Ministério da Educação (MEC) uma avaliação do sistema educacional do ensino fundamental que apresentava um índice ruim de desempenho.

Visa, ainda, promover uma melhor qualificação na educação brasileira por via de mudança na qualificação dos profissionais da área da educação; implanta o Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, bem como nos métodos, gestão e organização do ensino nas instituições escolares. Essa estratégia realizada pelo governo federal baseava-se na articulação entre a União, Estado e Município, e se não promovesse uma solução, produzisse um alívio na questão sócio-educacional e, conseqüentemente, na exclusão econômica gerada pela má formação educacional da grande parte da população brasileira.

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) surge um novo discurso – o de se fazer às reformas urgentes e necessárias – segundo (VIEIRA, 2000, p.172) a educação “guarda sintonia com as grandes linhas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia e o Fórum de Dacar, Senegal; sendo posta como uma das prioridades da sua gestão; recebendo a incumbência de resgatar a economia através da meta governamental que é a de construir uma nova educação; essa sendo diferenciada entre a educação geral e da qualificação profissional dos trabalhadores, além de priorizar o ensino

fundamental. Com relação ao ensino fundamental a proposta é a de formular para universalizar o acesso, garantindo o ensino e permanência das crianças e adolescente de 7 a 14 anos de idade na escola.

Para que isso ocorresse, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu a união entre as universidades e o setor privado (indústria), a política desse governo almejavam um reforma em toda a estrutura do sistema educacional. Desta união, suscita uma política educacional⁵⁹ que se adequará às necessidades do mercado internacional e interno.

[...] As medidas que vêm sendo implantadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. (SHIROMA, 2000, p.11).

O governo de Fernando Henrique Cardoso dava continuidade à política econômica inaugurada na década de 90, apresentou para a nação um projeto político e econômico norteado pelo receituário neoliberal⁶⁰ inserido no contexto global. Nessa mesma perspectiva é, também, adotada para o programa de reformas educacionais proposto pelo governo FHC, pautada na função do que o Estado está para mercado e o mercado como guia do Estado é protegido por Ele; na atuação dos mecanismos de mercado, privatizando as empresas estatais, interferindo economicamente e financeiramente no mercado considerados exclusivos e não exclusivos do Estado.

[...] As atividades exclusivas que são aquelas que envolvem o poder de Estado e que implicam um poder extroverso com relação ao Estado, na medida em que este, enquanto aparato, é a única organização com poder para regular não apenas os próprios membros da organização, mas os de toda a sociedade. São, assim, as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Integram esse setor as Forças Armadas, a Polícia, a agência arrecadadora de impostos – as tradicionais funções do Estado – e também as agências às quais o Parlamento delega diretamente e/ou através do presidente da República determinados

⁵⁹ A estratégia para essa política educacional está registra no documento Questões Críticas da Educação Brasileira, ocorrido, em 1995, entre os representantes de vários ministérios (MEC, Mtb, MCT/CNPq) e segmentos da sociedade civil (organizações de empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP – Federação Interestadual das Escolas Particulares).

⁶⁰ Cf. PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo Domingos e RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997, p. 18, “As políticas neoliberais podem ser resumidas em cinco metas essenciais: estabilização (de preços e das contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos)”.

poderes discricionários, em especial as agências reguladoras, as agências de fomento e controle dos serviços sociais (educação, saúde, e cultura) e da pesquisa científica, e a agência de seguridade social básica. Essas atividades exclusivas, portanto, não devem ser identificadas com as do Estado liberal clássico, para o qual bastam a polícia e as Forças Armadas.

Os serviços não-exclusivos são os serviços que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício de um poder extroverso, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Esse setor compreende especialmente os próprios serviços de educação, de saúde, de cultura e de pesquisa científica. Por fim, o setor de produção de bens e serviços é formado pelas empresas estatais. (PEREIRA, 1999, p. 21-38).

Nesse sentido, (VIEIRA, 2000, p.175) aponta que o governo de FHC “orienta-se por dois princípios básicos: a descentralização e pelas novas formas de articulação com a sociedade civil e privada”. O Estado, então, desenvolve seu projeto para a política educacional substituindo sua presença burocrática e ineficaz, repassando, agora, a responsabilidade para a sociedade civil, onde o Estado deveria se fazer presente. A esse respeito VIEIRA (2000) comenta sobre a forma da descentralização do Estado, visto como:

“[...] processo que visa a aproximar dos beneficiários finais as decisões e atividades relacionadas com as ações de desenvolvimento, assegurando a participação dos segmentos sociais envolvidos. Por isso, o governo Fernando Henrique vai estimular a divisão de responsabilidade com o Poder Público local e regional, e incentivar a maior presença da comunidade na formulação de planos e orientação dos investimentos” (p.175).

De acordo com MELLO (1990, p.77) descentralizar significa:

“[...] trocando em miúdos, delegar decisão e competência, garantir recursos e autonomia e cobrar a responsabilidade avaliando os resultados. Ao contrário do que pode parecer, isso não significa um poder central débil ou enfraquecido. Significa uma máquina administrativa menor a nível central-estadual e municipal, repita-se - mas concentradora de legitimidade, poder e competência para exercer o que é mais importante [...]”.

Assim, a descentralização proposta pelo governo visa os setores sociais, por serem considerados estratégicos e desejáveis para a governabilidade. No setor educacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶¹, é um exemplo. Uma vez que, se inclui na

⁶¹ Em 1998, seu primeiro ano de implantação, o número de alunos matriculados no ensino fundamental “regular” no País foi 35,8 milhões dos quais 32,4 milhões atendidos pela esfera pública – cerca de 91%. Cf. relatórios das pesquisas: Acompanhamento da Implantação do Fundef no Estado de São Paulo, em 24

estratégia política do governo federal que tem como objetivo desenvolver um novo padrão de gestão, i.é., uma gestão municipalizada em parceria com os órgãos locais.

A descentralização é a estratégia adotada pelo governo central como parâmetro e meio de aumentar a capacidade do Estado de mobilizar recursos para a execução de políticas com maior eficiência e igualdade. Esta estratégia envolve um comportamento do Estado frente à Reforma educacional buscada, ou seja, uma redefinição do papel do Estado, que deixará de ser o responsável direto, passando para reorganizar o desenvolvimento econômico e social dos bens e serviços em três estâncias de poder: a) o governo central, b) a sociedade civil, c) os governos estaduais e municipais, implicando na transferência de gestão do governo central em direção aos terceiros mencionados.

Essa proposta já estava mencionada no Plano Nacional de Educação para o período 1995-1998, que estabelecia os rumos e ações que deveriam ser desenvolvidas por todos os agentes (Governo, Estado e Município) buscando somar esforços na utilização dos recursos para a educação. Isso ocorre a partir de 1997, quando houve uma articulação do Conselho Nacional de Secretário de Educação do Brasil (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

Esse processo definiu as prioridades do projeto que era: I - garantir a oferta do ensino fundamental obrigatório da 1ª a 8ª séries; II – oferecimento para ensino fundamental aos jovens e adultos; III – ampliar o acesso ao ensino básico, fundamental e superior; IV – garantir a qualidade da educação através do melhoramento e aperfeiçoamento do sistema de informação e de avaliação nos níveis e modalidade de ensino.

Nesse sentido, o governo objetivava a universalização do ensino fundamental e a garantia de permanência do aluno na escola. Além, de desenvolver, em 1997, as classes de aceleração, através do Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos com alta defasagem idade-série visando combater a cultura da repetência. Destarte, o governo federal para viabilizar e implantar os programas, projetos e planos irá através do Ministério da Educação e Cultura, realizar entre as empresas privadas e as entidades civis uma parceria em prol do ensino fundamental. O papel do MEC nesta cooperação

seria, apenas, de induzir, estimular, promover e articular as ações que fossem da alçada dos Estados e Municípios.

Como reforça VIEIRA (2000, p.188).

“Cabe ao MEC um papel político-estratégico na coordenação da política nacional de educação: estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado”.

O projeto educacional passa a ser focado no aluno, capacitá-lo para desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e comunicação, a articulação de múltiplos conhecimentos. O que se percebe é uma tentativa de estreitar a articulação da educação brasileira com a C&T (Competência científica e Tecnológica) para garantir uma melhor qualidade do ensino básico e fundamental e, concomitantemente, o aumento da qualificação geral da população.

“A prioridade fundamental da política educacional no governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório”. (VIEIRA, 2000, p.180).

Essas medidas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso para educação não são específicas; elas estão inseridas como uma das cinco metas prioritárias do governo para o desenvolvimento econômico do país. Como se vê, segundo, (VIEIRA, 2000, p.178) há medidas específicas para a reforma da educação básica, mas, para os demais níveis educacionais, há apenas, sugestões que não se articulam entre si.

Assim, o que se vê na política educacional brasileira para o ensino médio e profissional, implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, como inovação, é a reabilitação do antigo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógico) como agência de pesquisas e estatísticas e avaliação do ensino, para minimizar as diferenças regionais e estabelecer um piso para os gastos estaduais e municipais no ensino fundamental e a criação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

O Inep fica responsabilizado pela reorganização de três grandes sistemas (leis) de avaliação do ensino: o Sistema de Avaliação para o Ensino Básico (SAEB); o Exame Nacional para Estudantes do Ensino Médio (ENEM); o ‘Provão’, exame nacional de graduação. Estes, por sua vez, irão direcionar a Educação brasileira para caminhos em via das demais ações políticas e econômicas.

No que tange à política educacional de Fernando Henrique Cardoso, o quadro mostra que o neoliberalismo foi enquadrando o sistema educacional brasileiro na dicotomia entre educação de massas e educação de elites dentro de um cenário científico e tecnológico.

Tendência inspirada na ideologia neoliberal das reformas educacionais, consumou a adoção das políticas formuladas pela agência multilaterais que definiram políticas antidemocráticas de desregulamentação e flexibilização. Como exemplo dessa postura, observa-se que a educação, nesse governo, responsabilizou-se pela adequação da mão-de-obra às empresas modernas.

O convênio empresa-escola, desde então, privatizou o ensino para garantir a instrução e a qualificação do trabalhador. Essa postura revela que não foi a melhor escolha para o discurso em torno da “centralidade da Educação Básica” no Brasil revestido da redução dos direitos a uma educação pública, consagrou dessa forma uma enorme dívida com o direito e a qualidade da educação.

Assim, a bandeira da ‘modernização’ representa apenas algumas das transformações exigidas pela Reforma de dimensão neoliberal instaurada no país. Assisti-se uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação, tendo em vista sua dependência face ao capital internacional, assumida sem constrangimentos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso aliadas a forças influentes de setores da sociedade civil brasileira.

Conforme GENTILI (1998, p. 9), é preciso perceber “as transformações radicais que operam nas subjetividades”, diante disso as propostas neoliberais têm sido consideradas adequadas às questões públicas, até mesmo por carência de concepções que a confrontam. E, será esse o norteador que traspassará grande parte das reformas educacionais do Estado brasileiro.

Com um slogan “Uma Escola do tamanho do Brasil”⁶² o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, põe sua proposta para a educação em seu primeiro mandato;

⁶² Em primeiro lugar, é bom frisar que o programa do governo na campanha eleitoral (“Uma escola para todos”), era bastante vago na questão do financiamento federal da educação pública. Não prometia

as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação geram e se pautam em torno, dos direitos inscritos na Constituição de 1988. O Brasil passa a enxergar uma luz no fim do túnel; precisava, agora, chegar perto dessa luz para sair da escuridão em que se encontra a educação.

A proposta do governo deve ser apreendida e compreendida a partir do que se apresentava como justificativa para a necessidade das reformas realizadas, tais como, as apresentadas para a formulação e sua implementação em âmbito nacional, as quais compreendem uma defesa de pressupostos financeiros, institucionais, econômicos e ideológicos afinados e movidos na dinâmica apresentada pela ordem social contemporânea, entendida como altamente globalizada e competitiva e que exige, portanto, das sociedades nacionais uma capacidade inovadora para a sua integração às benesses da nova ordem mundial.

É a partir deste marco, que se insere o novo governo de Luis Inácio da Silva, o desafio de sair do modelo neoliberal, que devastou o Brasil. Nesse sentido, se trata de um governo com novas características. Observa-se que o programa do governo para a área educacional se divide em quatro eixos. Democratização do acesso e Garantia da permanência sintetiza a centralidade do programa e desafio político maior a ser enfrentando nesse governo; Qualidade Social da Educação; Valorização Profissional; O Regime de Colaboração e Gestão Democrática.

O projeto educacional do governo enfoca, especificamente, a educação básica; essa postura do Estado procura ampliar o horizonte da educação, afirmando o resgate da escola; visando a desconstrução e a negação da concepção mercadológica da educação brasileira, para a construção da lógica do direito e da inclusão social. Assim, viabiliza uma construção estrutural e lógica do direito e da inserção social pelo Estado à educação através da criação de um Sistema Nacional Articulado:

umentar os gastos em educação, mas apenas “re-examinar os vetos de FHC ao Plano Nacional de Educação” (Lei n. 10.172) aprovado em janeiro de 2001, o que, de qualquer maneira, seria medida modesta (o principal veto foi o que previa a aplicação de 7% do PIB em educação ao final dos dez anos do Plano) e em desacordo com a proposta do Plano elaborado por entidades de trabalhadores da educação no II Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, em novembro de 1997, que previa 10% do PIB. Entretanto, já se passaram muitos meses desde a posse do governo e até hoje ele não derrubou tais vetos nem sinalizou que o faria, provavelmente porque isso prejudicaria a obtenção dos 4,25% de superávit primário.

O programa também criticava o Governo FHC por não ter cumprido os dispositivos da Lei n. 9.424, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), relativos ao cálculo do valor mínimo anual por matrícula no ensino fundamental e, portanto, à complementação federal devida aos FUNDEFs estaduais. (DAVIES, 2004, p. 246-7).

Responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e cooperativa, para fazer com que questões como a ampliação de escolas, a manutenção da rede escolar existente e as demais condições viabilizem o acesso e a permanência de todas as crianças na escola”. (Cadernos do Observatório, 2000).

O outro procedimento diz respeito a reorganização dos tempos e espaços escolares de modo a contribuir para a escola desempenhar da melhor forma possível a sua função. Nesse sentido o governo propõe uma gestão democrática com objetivos claros: tentar romper uma lógica, implementada na prática das relações da União com os Estados e os Municípios, muitas vezes à revelia da própria legislação e sem dúvida vinculada ao exercício autoritário de uns e submisso de outros. Inaugurar uma forma de relação política que respeite as incumbências de cada esfera administrativa, suas especificidades e autonomia e ao mesmo tempo consagre o regime de colaboração.

Dessa maneira, superar o fenômeno da exclusão escolar, que se dá pelas elevadas taxas de evasão e repetência, é o maior desafio da qualidade social. Além, de recuperar a auto-estima de docentes e discentes da rede pública de ensino, fomentando a possibilidade de resgatar a escola como um espaço vital de privilégios de aprendizagens sócio-cultural.

Subordinado não somente ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, como também à superação de desigualdades, à formação básica comum e à consolidação de um padrão de qualidade”. (Programa de Governo Lula, 2002).

Neste aspecto, o programa consegue propor alternativas profundas: lei complementar que normatize o regime de colaboração entre os sistemas - espera-se que corrija algumas distorções existentes -, e uma série de propostas que visam adequar o aparelho administrativo às exigências da democracia, com capacidade para responder as demandas produzidas por instituições, grupos e movimentos sociais.

A partir da estrutura democrática proposta, inicia-se uma nova forma de relação política educacional que visa uma harmonia e uma regulamentação no regime de colaboração com autonomia de cada esfera administrativa nas suas especificidades regionais, uma vez que, no período de governo de FHC a prática do regime de colaboração transformou-se em tutela da União sobre os Estados e Municípios. Desse modo, ao governo Lula compete desconstruir a centralização como forma de atuação da

União; o governo atual visa ampliar, no seu programa, os horizontes da educação para o resgate da escola como um espaço de direito e de inclusão social.

A partir desse instante de inovação, cabe ao novo Governo Federal eleito estabelecer uma nova relação política com Estados e Municípios, viabilizando recuperar o respeito ao pacto federativo e programar alternativas de relacionamento capazes de responder, de forma articulada, aos anseios educacionais da nação. Dos novos governos, sejam de oposição ou aliados ao Governo Federal, deseja-se que coloquem em debate a sua ótica e que possam, todos, contribuir para não decepcionar a esperança que o povo brasileiro expressou por mudança.

O desafio, ainda, paira em encontrar programas em curso que envolvem empréstimos e contrapartidas acordados entre o governo anterior com as instituições financeiras internacionais como: Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Sem sombra de dúvidas os desafios são imensos e o diagnóstico⁶³ revela graves problemas e muitos limites para o novo Governo Federal. Contudo, do tratamento estratégico a ser dado a tais acordos, virá o fortalecimento da nova concepção educacional a se instalar no Brasil, como também os indicadores para a interlocução internacional e para o relacionamento com os setores da sociedade brasileira parceiros desse projeto. Do ponto de vista da legislação, algumas alterações urgentes se fazem necessárias como prenúncio de medidas estruturadoras mais adiante. Destacamos, neste sentido, o seguinte:

- A anulação dos vetos impostos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (PNE), como movimento de transição à aprovação do PNE da sociedade brasileira;

⁶³ O programa de governo de Lula faz um diagnóstico da situação. Diz que a escolaridade média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da desigualdade e da injustiça existentes em nossa pátria mãe gentil. O PT afirma que a política educacional do atual governo é marcada pela "descentralização executiva, o controle centralizado, a privatização do atendimento (na educação infantil e no ensino superior) e a insuficiência global de recursos". Para o partido, o Fundef trouxe avanços importantes na matrícula, mas, a partir do momento em que o governo federal se recusa a cumprir o valor mínimo a ser investido por aluno/ano, não corrigiu as disparidades regionais.

Ainda na linha do diagnóstico, o programa de Lula afirma que o Ministério da Educação se preocupou mais com o produto final das avaliações (Provão, Enem, Saeb etc.) que com o processo educativo em si. E que as avaliações não vieram acompanhadas de programas consistentes de melhoria de qualidade do ensino. Critica a "privatização do ensino superior", que na análise dos petistas, "não se dá pela venda das universidades e escolas públicas, mas pelo acelerado aumento proporcional da rede privada", sobretudo, no ensino superior.

- A instituição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), em substituição ao atual Fundef, como forma de ampliar os recursos para a educação, agora abrangendo toda a educação básica (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio), recuperar o conceito de investimento-aluno-qualidade e implantar a política do piso salarial profissional nacional para o magistério;
- A tratamento emergencial à política de formação de professores, revendo a regulamentação atual.

4.1 PROGRAMA PARA EDUCAÇÃO DO GOVERNO LULA (2003-2006)

4.1.1 Educação Básica

A Educação Básica no primeiro mandato foi tratado de modo integral e integrado pelo Governo Lula. Não há mais a visão de foco centrada apenas no ensino fundamental, mas desde a educação infantil até o ensino médio. Para efetivar essa política o governo Lula enviou ao Congresso a PEC n.º 415/05 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O Fundeb atenderá alunos da Educação Infantil (de 4 a 6 anos), Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos. O Plano Nacional de Educação (PEC) encaminhada ao Congresso Nacional em junho de 2005. Duração prevista: 14 anos (2006-2019); implantação gradativa em 4 anos. Atenderá, no quarto ano, 47,2 milhões de alunos, com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões provenientes da União.

O Fundef, atualmente, financia 30,7 milhões de alunos com R\$ 31,6 bilhões em recursos e com o aporte da União de cerca de R\$ 400 milhões. Em 2004, o ensino médio público recebeu um aporte extraordinário de recursos – conhecido como “Fundebinho” – no valor de R\$ 200 milhões, beneficiando todos os estados da Região Nordeste e o Pará. Em 2005, o “Fundebinho” repassará R\$ 400 milhões para todos os 27 estados. Receberão um aporte maior os estados que, caso o Fundeb já estivesse em vigência, teriam direito à complementação da União: todos os da Região Nordeste, o Pará e o Amazonas.

4.1.2 Formação de Professores

Capacitação de 75 mil docentes, através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Escola de Gestores - Qualificação de diretores de escolas e democratização da gestão escolar. Oferta de 17 mil vagas em cursos de graduação a distância para suprir a carência de professores na área de Ciências (Física, Química, Biologia e Matemática).

4.1.3 Alimentação Escolar

Centrou-se na recuperação do valor da merenda escolar e na expansão do benefício para mais alunos. Depois de 10 anos sem aumento, de 2004 para 2005, o valor da merenda da pré-escola e do ensino fundamental passou de R\$ 0,13 para R\$ 0,18 por aluno/dia – um aumento de 38,5%. Alunos de escolas indígenas e quilombolas passaram a receber valor diferenciado, de R\$ 0,34 por aluno/dia. Desde 2003, creches públicas e filantrópicas recebem R\$ 0,18 por aluno/dia. Atendeu 35.847.119 de estudantes em 2004. Em 2005, o orçamento é de R\$ 1,265 bilhão, para atender 36,4 milhões de alunos – 20% da população brasileira.

4.1.4 Livro Didático

Pela primeira vez, alunos do Ensino Médio foram beneficiados com a distribuição de livros didáticos. Em 2005, foram distribuídos 2,7 milhões de livros de Língua Portuguesa e de Matemática a 1,3 milhão de alunos do 1º ano do Ensino Médio, em 5.392 escolas públicas das regiões Norte e Nordeste.

4.1.5 Dinheiro Direto Na Escola

Em 2004, beneficiou 30 milhões de alunos, matriculados em 117 mil escolas municipais, estaduais e filantrópicas. Extensão do benefício a 26.199 escolas do Ensino Fundamental com menos de 21 alunos (18% a mais que em 2004). Em 2005, a estimativa é atender 149.890 escolas, com investimentos da ordem de R\$ 330 milhões.

4.1.6 Transporte Escolar

Em 2004, foram investidos R\$ 244 milhões, atendendo a 3,2 milhões de alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental em áreas rurais. Foram investidos R\$ 6,3 milhões para aquisição de veículo escolar zero quilômetro pelas organizações não-governamentais sem fins lucrativos que mantêm escolas de educação especial. Em 2005, o orçamento é de R\$ 265,19 milhões para transportar 3,3 milhões de alunos. O valor per capita passou para R\$ 80,00 um aumento de 5,3% em relação a 2004.

4.1.7 Educação Profissional

Um dos princípios norteadores da política de educação profissional integrada à educação básica foi a regulamentação dos cursos que, sob a vigência do Decreto n. 2.208/97, foram abrigados sob o denominado “nível básico” da educação profissional. A oferta desses cursos - Esses cursos foram oferecidos no âmbito do Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho (PLANFOR) ou livremente por instituições públicas e privadas -, como parte da política de educação profissional do governo anterior, objetivava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada.

4.18 Ensino Técnico Integrado Ao Ensino Médio

Proporciona aos concluintes do Ensino Fundamental a matrícula na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A implantação ocorrerá gradativamente e será viabilizada por meio de assistência técnica e pedagógica, e apoio financeiro aos Sistemas de Ensino para a oferta desses cursos.

- A Hegemonia das políticas compensatórias: Os programas ESCOLA DE FRÁBRICA e O PROJOVEM

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, direcionado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social. Paralelamente a essa política tem-se, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM destinados aos jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho.

4.1.9 ESCOLA DE FÁBRICA

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social.

Entre as distorções que a política de educação profissional do atual governo pretendia corrigir estava além da revogação do Decreto n. 2.208/97⁶⁴, o redirecionamento dos recursos do Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) para os segmentos públicos. De fato, no início do ano de 2004, o MEC anunciou a reativação de projetos anteriormente apresentados, iniciada pela destinação de R\$ 8 milhões a mais para o segmento estadual do que para o comunitário⁶⁵. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ainda, de acordo com FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (2005, p. 1101).

[...] é nesse mesmo período que se vê divulgada a política da parceria público-privado do governo federal, com ressonância na política de educação profissional. Anuncia-se, então, um novo programa de educação profissional usando o modelo de parceria público-privado⁶⁶. Esse projeto envolveria a União, o “Terceiro Setor” (Montaño, 2002) e a iniciativa privada na oferta de formação técnica de jovens em cursos de qualificação profissional. A idéia é

⁶⁴ Consultar BRASIL 1997.

⁶⁵ As informações constantes desse parágrafo foram obtidas em notícias divulgadas no sítio www.mec.gov.br/semtec, de 18/6/2004. O total de projetos em tramitação no PROEP era de 237, sendo 58 do segmento federal, 87 do segmento estadual e 92 do comunitário. Os projetos do segmento a que nos referimos aqui correspondem a três propostas da Superintendência Estadual de Educação Profissional (SUEPRO) do Rio Grande do Sul, no valor total de aproximadamente R\$ 2,88 milhões. No segmento comunitário, trata-se de uma proposta da Fundação Esperança, de Santarém, no Pará, no valor de R\$ 2,15 milhões.

⁶⁶ Notícia divulgada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC em abril de 2004.

baseada no projeto Formare, da Fundação Iochpe,⁶⁷ iniciado com recursos do PROEP, e se apóia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens.

Esse programa, implementado a partir de 2005, foi designado como Escola de Fábrica (Brasil, 2005a). Tinha como pretensão de atender alunos matriculados na rede pública da Educação Básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), com renda familiar *per capita* de, no máximo, um salário mínimo e meio. Com o investimento de R\$ 25 milhões oriundos do PROEP, 558 projetos foram aprovados e colocados em prática, em setembro desse mesmo ano, voltados para a criação de 560 escolas, organizadas por unidades gestoras, como ONGs, instituições públicas e outras; em 250 municípios de todo o país, para beneficiar 11,5 mil alunos. Essas organizações implantam unidades de ensino nas empresas, elaboram o programa curricular, fornecem a orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos. A certificação pode ficar também a cargo dos CEFETs. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O programa oferecerá 100 modalidades de cursos profissionais em 20 áreas, dentre as quais, marcenaria, turismo, hotelaria, confecção, agricultura familiar e informática. As empresas eram responsáveis por infra-estrutura física, funcionários e técnicos que atuam como instrutores, além dos custos da implantação das unidades formadoras. Asseguram também alimentação, uniforme e transporte aos alunos. Cada aluno receberá uma bolsa-auxílio Financiada Pelo MEC, No Valor De R\$ 150,00. As Unidades Formadoras Têm Capacidade Para 20 Alunos Por Ano, Mantendo Cursos Com Duração Mínima De 600 Horas.⁶⁸

⁶⁷ A Fundação Iochpe-Maxon S.A. é um grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários. A Fundação desenvolve programas nas áreas de Educação, Cultura e Bem-Estar Social, realizando parcerias com entidades públicas e privadas. Informações obtidas em www.fiochpe.org.br.

⁶⁸ Esses cursos são compostos por três módulos: um de 120 horas para “reforço escolar do ensino básico”; um de 120 horas, abordando temas transversais relacionados à cidadania; e um terceiro módulo, com duração de 360 horas, destinado à formação profissional, módulo no qual 60 horas são de aulas práticas.

4.1.10 O PROJOVEM

Implantado Pela Secretaria-Geral Da Presidência Da República Em Parceria Com O Ministério Da Educação, O Ministério Do Trabalho E Emprego E O Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate À Fome, O Programa Nacional De Inclusão De Jovens Chegará A Todas As Capitais Do País Com Estimativa De Atingir Sua Meta Até O Final De 2006: Atender Cerca De 200 Mil Jovens, trazendo-os de volta aos estudos para proporcionar-lhes a conclusão do Ensino Fundamental, a formação profissional necessária à inserção no mundo do trabalho e sua valorização como agentes sociais e cidadãos participativos.

O programa é destinado aos jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta, mas não concluíram a oitava série do Ensino Fundamental, que não trabalham ou não têm contrato em vigência na carteira de trabalho e que residem nas capitais dos Estados e no Distrito Federal. A finalidade do programa é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Por meio de uma central telefônica (0800-642-7777), inscreveram-se mais de 182 mil jovens, aos quais foram destinadas 165 mil vagas, nas 26 capitais e no Distrito Federal. O governo federal investiu R\$ 311 milhões no ProJovem. Com esses recursos, são produzidos os livros distribuídos aos alunos e os manuais para os professores; são pagos os salários dos profissionais (gestores, professores, orientadores profissionais e assistentes sociais). Um projeto político-pedagógico com diretrizes e orientações proporcionam aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas⁶⁹. Aos alunos matriculados é concedida uma bolsa no valor de R\$ 100,00 que cumpre, no mínimo, 75% da frequência às aulas e das atividades programadas. Também foram adquiridos 14.400 computadores para os laboratórios de informática das Estações de Juventude.

⁶⁹A formação compreende atividades de formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais. Atendendo às necessidades do público desse projeto, o currículo compreenderá, ainda, 400 horas de atividades não-presenciais.

4.1.11 Ensino Superior

O orçamento global das IFES teve uma elevação de 7,7 bilhões (2004) para 8,9 bilhões (2005). O recurso de custeio aumentou de R\$ 543 milhões (2004) para R\$803 milhões (2005) um crescimento de 47%. Em 2003 e 2004 foram contratados 2.344 professores; em 2005, 2.586 já foram nomeados; previsão de contratação de mais 2.500 até o final do ano. Depois de seis anos sem reajuste significativo, os salários dos 74 mil professores das IFES foram reajustados entre 10% e 34,9%. A 3ª versão do Anteprojeto de Reforma Universitária foi apresentada em julho de 2005.

A Reforma Universitária, que vem sendo construída a partir de inúmeros debates com a sociedade, teve sua 3ª versão apresentada em julho de 2005. Ela contempla reivindicações históricas da comunidade como a autonomia de gestão financeira e patrimonial, administrativa e didático científica, já prevista na Constituição Federal e que na prática nunca foi concedida. Inclui mecanismos de financiamento da universidade e a garantia da gestão democrática.

4.1.12 Programa Universidade para Todos – PROUNI

O PROUNI concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. O Prouni criou 116.339 novas vagas para estudantes de baixa renda, com oferta de 112.275 bolsas integrais e parciais, além das 4.064 bolsas reservadas pelas instituições filantrópicas de ensino.

4.1.13 Ampliação E Interiorização do Ensino Universitário Federal, com Novas Universidades e Campi

- **Universidades criadas:** ABC, Grande Dourados, UNIVASF e Recôncavo Baiano.
- **Universidades em processo de criação,** tramitando no Congresso: Triângulo Mineiro, Semi-Árido, Alfenas, Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Tecnológica do Paraná.

- **Adotadas medidas para a implantação dos Campi** da Floresta (UFAC), de Marabá, Bragança e Castanhal (UFPA), de Caruaru (UFPE), de Garanhuns (UFRPE), de Vitória da Conquista (UFBA), de Planaltina (UnB), de Volta Redonda (UFF), de Nova Iguaçu (UFRRJ), da Baixada Santista (UNIFESP), de Sorocaba (UFSCAR) e do litoral do Paraná (UFPR).

4.1.14 Alfabetização e Inclusão Educacional

Atendeu 1.668.253 de alfabetizandos em 2003 e 1.717.229 em 2004. Em 2005 serão atendidos 2.300.000 alfabetizandos, envolvendo mais de 5.000 municípios. Conexão entre alfabetização e inclusão educacional e social - Articulação e com a Educação de Jovens e Adultos – Conceito amplo de Alfabetização - Inserção social com autonomia e elevação da auto-estima.

4.2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA

A história da educação na Bahia tem início, em 1549, com a chegada do primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza. Nessa ocasião aportou em Salvador o primeiro grupo de seis jesuítas liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega para edificarem a primeira escola elementar do Brasil. Os jesuítas, além disso, ajudaram a construir a cidade de Salvador, foram os únicos responsáveis pelo ensino brasileiro, durante mais de dois séculos, convertendo índios e negros a obedecerem ao Deus católico.

O objetivo da missão jesuíta no Brasil era o de catequizar a população indígena⁷⁰; Eles desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus. Para

⁷⁰ Cf. CASIMIRO, Ana Palmira B.S. Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002 (Tese de doutoramento). No início do século XVI, particularmente com a cisão da humanidade cristã em protestantes e católicos, a fundação da Companhia de Jesus, em 1540, e as disposições do Concílio de Trento (1545-1563), aqueles conteúdos teológico-morais, doutrinários e catequéticos foram, mais uma vez, re-significados. Era a Segunda Escolástica, também chamada Escolástica Espanhola, herdeira da filosofia escolástica clássica. Esta nova vertente se constituiu adaptada ao enfrentamento dos novos desafios da modernidade e voltada para responder aos problemas advindos da colonização moderna e da evangelização de novos povos.

isso, dedicou-se a pregação da fé católica e ao trabalho agrícola que garantia uma de suas fontes de renda - criaram escolas de ler e escrever para que os nativos pudessem entender e absorver a cultura e a religião portuguesas – para evitar a expansão da Reforma Protestante luterana que ocorria na Europa. No entanto, não era apenas os Índios o foco central da educação dos jesuítas. Mas, também, pela educação dos negros escravos, colonos e filhos dos senhores de engenhos; usando em cada caso, artifícios particulares para atrair e manter as pessoas em catequese constante, mascarados nas lições escolares. Para melhor exemplificar esta relevância (CASIMIRO, 2002, p. 6) apresenta um comentário sobre o tema:

“[...] podemos afirmar que na sociedade colonial era ministrada uma ‘educação que preparava para a vida’, completando, contudo, que ‘preparava para a vida que cada classe haveria de viver,’ naquela formação hierárquica e de mobilidade rígida. E reafirmar que havia concepções de educação diferenciadas e subordinadas às condições e ao lugar social de cada grupo. Logo, o processo educacional colonial transcorreu de forma homóloga às outras instâncias da vida social, isto é, com modelos de educação diferentes, caso se tratasse dos portugueses e seus descendentes ou caso se tratasse dos índios, negros, mestiços e cristãos novos. Para os primeiros, os brancos, todos os direitos educacionais, inclusive o de ingressar no sacerdócio ou nas fileiras das ordens religiosas ou, ainda, de complementar estudos em Portugal. Assim mesmo, era para poucos. Para os outros, havia apenas tipos de aprendizagem que permitiam a prática dos serviços subalternos e a catequese, com o objetivo de cristianização. Também era para muito poucos”.

A primeira escola foi construída em quinze dias e tendo como primeiro professor o Pa. Irmão Vicente Rodrigues que já abrira uma escola de ler e escrever para os filhos dos colonos; os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras onde se estudava: Gramática Latina (nível intermediário, equivalente talvez hoje à 5ª a 8ª séries do ensino fundamental), Humanidades e Retórica; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Filosofia onde se estudava Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Concluídos esse estudos, aqueles que desejassem continuar os estudos teria que fazê-lo na Europa, o que poucos podiam realizar.

Segundo VILHENA (1969), na Bahia, não só em Salvador, mas em todas as vilas da Capitania e seus distritos ministravam-se sete classes de instrução. Na primeira classe estudava-se gramática portuguesa, na segunda língua latina, sintaxe e sílaba na terceira, na quarta retórica, na quinta matemática, filosofia, na sexta e na sétima teologia

moral. Além disso, filosofia era ensinada nos conventos como o do Carmo e o São Francisco.

Os jesuítas permaneceram à frente da educação brasileira durante 210 anos, até a sua expulsão entre 1757 a 1777 por determinação de D. José II, déspota esclarecido que tinha, até então, como primeiro Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo. Nessa ocasião os jesuítas sustentavam 17 colégios e seminários, incluindo escolas para menores de primeiras letras. Com a expulsão dos padres jesuítas⁷¹ em função das diferenças de objetivos entre a Coroa portuguesa e a Igreja Católica, a educação no Brasil vivenciou uma decadência pela quebra no processo educacional que havia sido implantado e organizado pelos clérigos. A atuação dos religiosos na Bahia não diferenciou do restante do país, e sua saída das terras brasileiras acarretou para educação no Estado o mesmo atraso que para o Brasil.

Enquanto o ensino era direcionado para o proselitismo e uma nocividade da educação perante as relações sociais vividas no Império, Marquês de Pombal procurava restaurar da decadência econômica que Portugal apresentava diante das outras potências monárquicas européias. Nesse sentido, o modelo vigente não interessava comercialmente as novas idéias emanadas por Portugal, ou seja, a escola tinha que atender aos interesses do Estado português.

No entanto, pouco ou nada se consegue efetivamente, devido ao desmantelamento da organização jesuíta, criticável, mas eficiente, sem a imediata substituição por outra “[...] para dar para dar continuidade a um trabalho de educação. Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real para o Brasil”. (ARRUDA, 1989, p.81).

Nesse contexto de Reforma pombalina saíram da Bahia 124 jesuítas, restando, apenas, pouca coisa referente à prática educativa como a Escola de Artes e Edificações Militares. O ensino primário ficava a cargo das províncias, isso quando existia. A partir do século XIX com a vinda da família real para o Brasil, a educação promovida pela coroa portuguesa dará ênfase ao ensino superior, relegando os outros níveis.

As intervenções do poder público da província baiana sobre educação datam do século XIX, muito tempo depois da expulsão dos jesuítas, significou um período longo de desorganização e lacunas na educação dos baianos. Assim na Bahia, em 1808, é criada a primeira Escola de Medicina do Brasil, com o curso de Cirurgia convertida

⁷¹ Segundo José Luiz de Paiva Bello cerca de quinhentos padres jesuítas deixaram o país em 1759.

mais tarde na Faculdade (1832) e uma cadeira de Ciência Econômica; em 1812 é criado curso de Agricultura; 1817 o curso de Química; 1836 são criadas uma Escola Normal para formar professores do ensino fundamental, que só começou a funcionar em 1842 numa casa da antiga Rua do Colégio e o Liceu Provincial de Arte da Bahia no antigo Convento da Palma com o intuito de substituir as aulas régias. (LIMA, 2001).

A Escola Normal da Bahia tinha duas cadeiras: A Cadeira de Ensino Mútuo e a Cadeira de Leitura, Caligrafia e Gramática Filosófica da Língua Portuguesa e as aulas eram ministradas em dois turnos, um para homens e outro para mulheres. O currículo da escola de meninos compreendia instrução moral e religiosa, as artes de ler, escrever e contar bem como os elementos de pesos e medidas nacionais. O currículo das meninas acrescentava-se costura, bordado e outros conhecimentos que auxiliasse a economia doméstica.

É somente com o Ato Adicional de 1834 (emenda à Constituição de 1824) que as Assembléias Legislativas Provinciais começam a legislar sobre as questões do ensino elementar e médio. Já em 1842 foi criado na Bahia o Conselho de Instrução Pública que tinha as mais diversas atribuições em relação à educação em todo o Estado. No Conselho foi criado o cargo de Diretor-geral dos Estudos, cargo que se tornou importante sendo ocupado por representantes responsáveis por grandes transformações para melhoria do sistema de ensino nascente na Bahia. Um exemplo foi Casemiro de Sena Madureira, em 1851, reivindicava a formação de escolas industriais, a profissionalização do Magistério e a inclusão da Pedagogia no currículo normal. Em 1854, Casemiro Sena Madureira idealizou o Jardim da Infância como uma cadeira para meninos de 4 a 8 anos, regida sempre por uma professora que, para o diretor-geral, tinha ao contrário dos homens, candura e amor suficiente para o trabalho pedagógico.

A Reforma Paranaguá de 1881 criou duas escolas normais em Salvador, em regime de externato: a Escola Normal de Homens e a Escola Normal de Senhoras. Nelas a Pedagogia já era disciplina e compreendida a História da Pedagogia, Organização Escolar, Educação Moral, Física e Intelectual e Legislação do Ensino. A reforma criou um currículo do ensino elementar no qual entrava, pela primeira vez, elementos que qualquer cidadão brasileiro ou estrangeiro poderia abrir escola ou outro estabelecimento de ensino primário e secundário, e exercer o magistério. Por fim, a reforma criou o Conselho Superior.

Segundo TELLES (1989), com a Proclamação da República em 1889, as instituições oficiais de ensino sofreram alterações e as leis que regiam o ensino na

antiga Província⁷² foram reformadas pelo Governo Provisório⁷³ no Estado. Em 1890 foi apresentado um Regulamento a primeira lei da Instrução Pública da Bahia após a Proclamação da República elaborada pelo baiano Satyro Dias. A lei organizou o Conselho Superior de Ensino idealizado, ainda na Monarquia, e extinguiu as escolas normais, criando em seu lugar o Instituto Normal da Bahia para servir de modelo às instituições semelhantes a serem criadas nos outros municípios do Estado. Sua finalidade era a formação de professoras em turmas mistas, em regime de internato, num curso de quatro anos de duração. No instituto, a Pedagogia compunha-se de História da Pedagogia, Metodologia de Ensino de Ensino e Prática de Ensino. No começo do século XIX duas escolas normais de mesma linha organizacional com métodos e conteúdos modernos foram instaladas no interior do Estado, nas cidades de Barra e Caetetê, mas foram extintas em 1903. As escolas normais vão efetivamente serem instaladas, em 1906, quando o governo federal aprovou uma lei para o ensino primário, reorganizando as escolas.

Algumas importantes instituições de ensino foram inauguradas ainda no século XIX como a Faculdade de Direito, em 1891, O Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, em 1894, a Escola Politécnica e o Conservatório de Música, em 1897.

A partir de 1911, o governo republicano⁷⁴ de orientação positivista lança uma proposta para valorizar o curso secundário, tornando o ensino uma via de liberdade e de formação cidadã e não como simples promotor a um nível seguinte. Essa reforma chamada de Rivadávia Correa prega o fim da diplomação do curso em troca por um certificado/título de Professor Primário. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira. Em 1918, o ensino público foi dividido em Ensino Primário ministrado em escolas isoladas ou em grupos escolares, e Ensino Secundário ministrado no Ginásio da Bahia. Cabia ao Governador a direção superior do ensino, auxiliado por

⁷² Governos da Província da Bahia antes da Proclamação da República: Manuel de Nascimento Machado Portela (1888/1889); Antônio Luis Afonso de Carvalho (09/03 a 13/06 de 1889); José Luis de Almeida Couto (14/06 a 14/11 de 1889).

⁷³ Virgílio Clímaco Damásio, (de 18 a 23.11.1889-15 dias); Manuel Vitorino Pereira (de 23.11.1889 a 26.4.1890); General Hermes Hernesto da Fonseca (26.4.1890 a 14.09.1890); José Gonçalves (de 16.11.1890 a 24.11.1891); General Tude Neiva (de 24.11.1891 a 12.12.1891-118 dias); Almirante Francisco Leal Ferreira Jr. (de 12.12.1891 a 28.05.1892); Joaquim Manuel Rodrigues Lima (de 28.05.1892 a 27.05.1896); Conselheiro Manuel Rodrigues Lima (de 28.05.1892 a 27.05.1896); Conselheiro Luiz Viana (de 28.05.1896 a 29.05.1900); Severino dos Santos Vieira (de 28.05.1900 a 28.05.1904); José Marcelino de Souza (de 28.05.1904 a 28.05.1908); João Ferreira de Araújo Pinho (de 26.05.1908 a 22.12.1911).

⁷⁴ João Ferreira de Araújo Pinho (26.05.1908 a 22.12.1911).

secretários, conselheiros, diretores entre outros, mas manteve-se o Conselho Superior de Ensino.

A reforma de 1925 é, também, chamada de Reforma Góes Calmon, por ser Ele o Governador do Estado da Bahia quando as idéias de Anísio Teixeira orientaram as mudanças na organização da educação estadual. Segundo TELLES (1989), nenhuma Lei anterior sobre o ensino superior a n°. 1.846 de 14/08/1925, que dispõe com detalhes sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A lei deixa claro que o ensino no Estado da Bahia “tem por objetivo a educação física, intelectual e moral do individuo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional”.

No curso normal houve grande mudança no currículo, que destinava 3 anos de preparo científico e 1 ano de preparo profissional para o magistério. Para tanto, escolas de aplicação foram criadas junto aos estabelecimentos permitindo conhecimento prático ao futuro professor. Essa organização tornou o curso de formação do professor completa, já que se preocupava tanto com a formação profissional como intelectual do individuo, ou seja, proporcionava a educação integral dos alunos.

A Reforma de Anísio Teixeira inovou também a administração e a fiscalização das instituições criando a Diretoria Geral da Instituição e reformando o Conselho Superior de Ensino. Em relação à fiscalização criou cargos e formas de acompanhamento das instituições e dos profissionais de ensino que melhoraram em muito a qualidade dos seus serviços. Até então, na maioria dos casos, a qualidade dos serviços profissionais era considerada ruim pela própria sociedade baiana que contava muitas vezes, com profissionais nada qualificados para o magistério. Na verdade esse quadro se repetiu em todo o país após a expulsão dos jesuítas, que deixaram vazias as vagas de professor.

Ainda, segundo TELLES (1989), sobre a administração específica das unidades escolares a Lei dispunha sobre ano letivo e regime de aulas, matrículas e exame, diploma, prêmios e deveres do aluno do curso normal. Dispunha, também, sobre a administração das escolas de aplicação, a escola normal superior, cursos de férias, escolas normais das cidades do interior, ensino de mecânica e eletrônica, artes gráficas, artes decorativas, atividades domésticas, atividades rurais, atividades comerciais e outras.

Anísio Teixeira foi um dos estudiosos sobre a educação preocupado com a dimensão ideológica com que, não apenas a Bahia, como também em outros estados

brasileiros, lidavam com a presença e a importância da educação. Assim, apresentar as características desse expoente da educação é quase que imprescindível quando se trata de educação baiana.

Conforme ABREU (1960, p. 37), Anísio Teixeira era considerado como:

“Homem que sempre marchou na vanguarda do seu tempo, era natural que entre o molde cultural baiano, predominantemente conservador, estático, e a configuração mental dinâmica de Anísio, uma arritmia essencial se estabelecesse”.

Nesse sentido, a criação dos cursos de artes e ofícios demonstrou a preocupação de Anísio Teixeira com a formação profissional do jovem, com a qual as leis anteriores não se ocuparam. Para os idealizadores de reforma a educação integral, física e moral do indivíduo era tão importante quanto à formação profissional. Antes da reforma e como resíduo da educação jesuíta, a educação preocupava-se com a formação intelectual do indivíduo, apoiado no conhecimento europeu.

Depois da reforma difundida por Anísio Teixeira na educação, a Bahia passa a ter características próprias, com uma educação baseada nas necessidades da sociedade baiana e formadora de indivíduos engajados às exigências de um Estado em crescimento comercial e industrial. A lei 1.846/25 instituiu, também, uma Escola de Belas Artes oficial e cursos para crianças ditas anormais, mostrando a inédita preocupação do Estado com a educação de todos os grupos da sociedade baiana, embora fosse genuinamente voltada para a habilitação profissional do jovem. As idéias de Anísio Teixeira, concretizadas na Reforma de 1925, marcaram profundamente a história da educação baiana e modelaram o sistema de ensino e suas instituições.

Em 1930, com a revolução que levou Getúlio Vargas (Estado Novo 1937-1945), ao poder, surge uma nova fase na educação, Francisco de Campos criou o Estatuto da Universidade e organizou o ensino secundário dividido em ginásio e colegial (clássico e científico) com a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1931, e as leis orgânicas de ensino do período, e a criação do sistema S: SENAI, SESI, SESC, SENAC, para um ensino mais profissionalizante ministrado pelas empresas e indústrias.

Através do Decreto de 6.283, de 25 de janeiro de 1934, depois de tantos debates, de projetos malogrados, de iniciativas que não passaram de intenções, finalmente concretizava-se a criação da Universidade no Brasil, reunindo numa única instituição

faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram os responsáveis pelo ensino superior no Brasil e pela formação de profissionais liberais.

Nesse sentido, a universidade é uma instituição na qual o presente é analisado à luz dos conhecimentos construídos no passado, sempre com a liberdade de pensamento e do exercício da crítica, produzindo conhecimento, mas também formando os intelectuais, pesquisadores e professores. Para TEIXEIRA (1998, p. 87):

“A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. [...] Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. [...] Trata-se de manter uma atmosfera de saber [...] o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem. A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em um atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação ... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas.”

Ao cumprir a sua função, a universidade terá, em todas as suas ações, de encontrar o equilíbrio entre a flexibilidade e a estabilidade, entre o instituído e o instituinte, sem perder de vista que para alcançar seus objetivos deve assegurar as condições para que sua comunidade se desenvolva de maneira qualificada e produtiva, de modo que a sociedade possa obter um retorno do empreendimento em fronteiras acadêmicas.

Realmente, ao que esse projeto universitário propõe, não deixa nada a desejar para a educação superior no país. Suas colocações, bem como a intenção inicial de Teixeira, com seus primeiros ideais e apontamentos sobre a tomada de providência acerca dos problemas da universidade e da formação de profissionais são muito consistentes e convincentes também. Assim, vale de primeiro momento, relatar a parte que cabe à *Universidade Nova*, contida no livro de Teixeira, *Educação e Universidade*:

“Cabe aqui, antes de prosseguir, examinar a designação de ensino básico que se vem introduzindo em nossa terminologia da reforma. [...] Nesse caso, o básico seria um ensino geral, introdutório ou propedêutico ao estudo superior no nível acadêmico ou no nível profissional, ou destinado a uma ampliação da cultura secundária, para os que não desejassem fazer carreira acadêmica ou profissional. [...] O curso de cultura geral é diferente de um curso propedêutico e este curso propedêutico se diversifica pelo ramo de que ele deseja ser propedêutico. O de cultura geral é uma iniciação, uma introdução a um ramo do saber, com o objetivo central de alargar a mente do educando, de

lhe dar novas vistas da realidade e de aparelhá-lo com certas idéias necessárias para compreender o mundo do saber, a sua diversidade, e ajudá-lo a pensar com maior riqueza de imaginação. Já o curso propedêutico pode alcançar alguns desses efeitos, mas não pode ser tão desinteressado e tem de levar em conta a aplicação do conhecimento examinado no campo para que deseja ser propedêutico. O curso geral em certos casos pode ser propedêutico ao curso de especialização acadêmica, mas somente como elemento para a escolha do campo a que se vai dedicar.” (TEIXEIRA, 1998, p. 154-155).

Aqui, TEXEIRA (1998) conceitua o que ele via como diferenças entre os tipos de cursos universitários, e também como eles deviam funcionar para que o andamento da formação acadêmica e profissional do estudante desse certo. Com isso, pode-se notar que suas colocações são de impacto direto para a pedagogia exercida na universidade, o que representa também uma preocupação para com as futuras gerações e o que se esperava da utilização de novos recursos por elas. Por essa razão, vale a pena assinalar a importância da utilização, atualmente, de novos recursos tecnológicos, para, assim, se adentrar na proposta do que seria a Reforma Universitária de uma ‘*Universidade Nova*’.

Nessa perspectiva, o avanço tecnológico de alguma forma reacendeu o desejo de acesso irrestrito ao conhecimento produzido mundialmente. Entretanto, no centro do processo de informatização dos meios de comunicação, o problema do crescimento da produção de fontes de informação emergiu com uma pressão nunca vista, frustrando mais uma vez o sonho da totalidade que acompanha a missão histórica da biblioteca tradicional e que foi reanimado com o advento da Internet.

O domínio seletivo sobre as informações, tão caro ao andamento das práticas sociais cotidianas, não é de fácil trato a toda sociedade; ainda que os critérios de pertinência sejam individuais, estes não são traçados apenas na esfera da intra-subjetividade, mas mais intensamente na intersubjetividade, indicando existência da influência de critérios externos. A ação seletiva e de controle dessas possibilidades de critérios pode significar um apoio relevante à superação da “não informação”.

Contudo, é preciso, nesse sentido, reconhecer a proposta pedagógica da Reforma que Anísio Teixeira propunha:

“A reforma resolveria, assim, o problema da admissão à universidade, abrindo os seus portões para acolher a mocidade, que terminara o curso secundário e alimentava o propósito de continuar os estudos, para um curso introdutório, de nível superior, destinado a alargar-lhes a cultura geral

recebida no nível secundário, dar-lhes uma cultura propedêutica para as carreiras acadêmicas ou profissionais ou para treiná-los em carreiras curtas de tipo técnico. Terminados esses cursos é que iria ele ser selecionado para os cursos regulares de graduação nas carreiras acadêmicas ou profissionais. Depois desta formação, nova seleção far-se-ia de imediato ou posteriormente, para a escola pós-graduada.” (1998, p. 156).

Nesse âmbito de discussão, vê-se que a proposta para a *Universidade Nova* é algo totalmente viável tanto aos interesses do governo brasileiro como aos próprios acadêmicos, uma vez que a melhoria para o país estaria consubstancialmente dirigida diretamente ao público, na própria maneira como o profissional recém formado por esse tipo de universidade encararia sua profissão e a realidade a que estaria submetido.

Nesse contexto de reformas e tentativas para organizar o sistema educacional do Brasil, também, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual. A partir de 1942, inicia-se a redefinição do sistema educacional baiano. O ensino médio, pelo Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos: Ensino secundário, o profissional e o especial, organizando a sucessão escolar até a formação ou preparação completa do indivíduo para o superior; Ensino agrícola, com preparação para o setor primário; Ensino industrial, com preparação para o setor secundário; Ensino comercial, com preparação para o terciário; e Ensino normal, com formação de professores para o ensino primário. De acordo com o Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, o ensino primário elementar, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a crianças de sete a doze anos. Nesse mesmo ano o ministro baiano Clemente Mariani propôs a criação da LDB que, somente, após 13 anos de discussões, é promulgada, em 1961, a Lei 4.024, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inaugurou um novo período para educação brasileira e baiana. A característica mais marcante dessa Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante.

Ainda, segundo ABREU (1960), Anísio Teixeira denunciou a falta de uma educação popular; a existência de um sistema político autoritário e excludente no Estado da Bahia, e a intervenção centralizadora da União nos serviços do ensino. Anísio, também, insistiu no fato de que o nível prioritário da escala escolar deveria ser o ensino primário, a base da pirâmide do serviço de educação para onde deveriam convergir os esforços centrais do governo. A escola primária deveria ter um currículo básico integrado à comunidade local e com reflexos na própria escola:

“[...]buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e expressão; guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico, com exercícios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano.” (Idem, p. 22).

Ao longo das décadas de 40 a 70, de acordo com ALVES (1997), foram cristalizando-se concepções e práticas escolares dualistas⁷⁵: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, e, de outro, a Educação Profissional. Em 1950, entrava em funcionamento a Refinaria de Petróleo Landulfo Alves (em Mataripe - Candeias), evento marcante para a industrialização baiana. Embora, já houvesse outros momentos de surto industrial e artesanal TAVARES (1966), é a partir da Refinaria que identificamos a chegada massiva de capital e organização de trabalho na Bahia.

Ao ser encontrado petróleo no Recôncavo, a industrialização tornou-se inevitável e a ordem burguesa capitalista começou a ser implantada no Estado, com sua forma de organizar o trabalho e consequentemente o ensino profissional no Estado. O processo de industrialização da Estada baiano continua, de acordo com SUAREZ (1990, p.13) nos anos 60:

[...]com a instalação do Centro Industrial de Aratu (CIA) e a implantação de vários centros industriais em municípios do interior da Bahia, como o de SUBAÉ em Feira de Santana, e finalmente, no final dos anos 70 a implantação do Pólo Petroquímico de Camaçari. Acompanha este processo de industrialização o crescimento acelerado da população e do êxodo rural para as grandes cidades do Estado. Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna, Ilhéus, Jequié, Juazeiro, e outras, assistiram a multiplicação de suas populações urbanas, assim como a favelização, o crescimento desordenado, o inchaço e o surgimento de carências sociais que ainda são vividas atualmente. Pouco a pouco a Bahia assistia seu perfil econômico migrar da agropecuária, para os setores industrial e de serviços.

⁷⁵ Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Estabiet exposta no livro *L'école capitaliste em France* (1971). Chamo de “escola dualista” porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificada, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalistas em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Dessa maneira, em consequência da ditadura, iniciada nos anos 60, a educação passa a ser focada pelo desenvolvimento econômico, passar ser introduzida a profissionalização compulsória (Lei nº. 5.692 de 1971)⁷⁶ de todo o ensino.

Quando ocorre o segundo ciclo industrial, na década de 70, com a implantação da indústria petroquímica em Camaçari. Isto possibilitou superar o velho modelo agro-exportador e consolidou a nova face econômica da Bahia. Observa-se que as transformações vividas na Bahia nesse período, atingem o setor produtivo urbano e industrial, mas que irá contrastar com o aumento na taxa de crescimento do analfabetismo, uma vez que as atividades exigem um maior nível de escolarização. A partir de 1990, o Ministério do Trabalho, por meio de sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, propôs o Plano Nacional de Educação Profissional - PNEP (1995-98), com a intenção de qualificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), ou seja, 15 milhões de trabalhadores.

Entre o início e o final da década de 90 do Século XX, o quadro educacional baiano apresentou uma clara evolução no que diz respeito a vários e importantes aspectos. Com efeito, a escolaridade média da população elevou-se, o analfabetismo decresceu, as matrículas apresentaram aumento expressivo em todos os níveis de ensino e, sobretudo, o atendimento escolar à população de 7 a 14 anos de idade aproximou-se da universalização.

Na Bahia, o sistema de Educação registrou, a partir dessa década de 90, uma grande expansão, com o aumento significativo do acesso de crianças e jovens à educação, conforme atestam os dados levantados pela Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), ao contabilizar uma efetiva redução da taxa de analfabetismo, especialmente nas faixas etárias entre 10 e 24 anos, apresentado na tabela 1.

⁷⁶ Porém essa reforma foi parcialmente revogada no início dos anos 80, ou seja, tornou-se facultativa pela Lei nº. 7044 de 1982.

Tabela – 1
Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária - Bahia - 1990-2005 (%)

Faixa Etária	1990	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
10 anos e mais	32,6	22,6	24,9	23,0	22,4	21,6	20,7	19,9	19,3	18,6	17,0
10 a 14 anos	30,8	13,5	14,3	13,3	9,8	12,7	6,8	7,6	5,5	6,3	4,2
15 a 24 anos	20,6	11,1	11,3	10,1	8,6	9,9	7,7	5,7	6,0	5,9	4,1
25 a 49 anos	29,9	21,4	23,3	23,1	21,8	20,7	20,5	19,7	18,6	17,5	16,1
50 anos e mais	57,3	49,5	54,0	49,3	51,5	48,0	47,9	47,4	46,9	44,6	42,7

Fonte: PNAD/IBGE para os anos de 1990-1999, 2001, 2002, 2003 e 2004 Censo Demográfico/Ibge para o ano de 2000

Entre os anos de 1990 e 2005, a taxa de analfabetismo, na Bahia, da população entre 15 e 24 anos, passou de 20,6% para 4,1%. No entanto, ainda se mantêm altas as taxas da população de 25 a 49 anos, que passou de 29,9% para 16,1% e da população de 50 anos e mais, que passou de 57,3% para 42,7%.

Em, 1991, conforme dados apresentado pelo (IBGE, 2000), a Bahia com uma população de 11.867.991 apresentava uma taxa de alfabetização de adultos de 65% versus a brasileira de 80% (PORTELA; BASTOS, 1998). Ainda, de acordo com o Censo 2000, a população baiana que possui mais de 15 anos é de 9.077.000 pessoas. Desse total, 2.075.000 (22,9%) não estão entre os alfabetizados e 3.958.000 são considerados analfabetos funcionais, o que representa 43,6%. Nesse contexto, a qualidade da educação na Bahia refletirá o quadro da educação pública nacional, ou seja, observa-se que o ensino estadual apresenta altas taxas de repetência e de evasão escolar, concomitantemente, o insuficiente nível de aprendizagem (BAHIA, 2002).

A respeito das taxas apresentadas pela Tabela-1, o analfabetismo na Bahia, constatou-se que são mais incidentes na faixa etária de 50 anos acima. Apesar da redução percentual que se observa comparando-se ao de 1990 e 1996, quase metade (49,5%) das pessoas são analfabetas nessa faixa etária. Os menores percentuais de analfabetismo encontram-se entre a faixa etária de 15 a 25 anos, como se observa no quadro acima. Constata-se que houve uma redução na taxa de analfabetismo ao longo da década de 90.

Ainda, nesse mesmo ano, o sistema educacional do Estado passará por um processo de recuperação e ampliação das unidades escolares, como sendo plano de

metas das ações do governo⁷⁷ para a educação para combater os índices acima apresentados; objeto de parcerias com o FNDE/SENEB⁷⁸/MEC (ver Quadro 1).

Quadro 1
SÚMULA DAS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA,
SEGUNDO ÍNDICES – 1991-1994

ÍNDICES	AÇÕES
Qualidade/quantidade (acesso / apoio técnico-pedagógico / revisão didático-pedagógica)	• Construção, ampliação e recuperação de salas de aula na capital e no interior; • Informatização da matrícula; • Implantação de 14 Núcleos de Alfabetização (9 na capital e 5 no interior); • Elaboração de novas diretrizes curriculares em todas as etapas da educação básica; • Acompanhamento pedagógico em 14 escolas de referência; • Apoio e assessoria pedagógica às DIREC's; • Assessoramento técnico-pedagógico para implantação de curso técnicos de Turismo e Processamento de Dados (capital); • Apoio técnico-pedagógico e material às Comissões Permanentes de Avaliação – CPA (capital e interior) para realização de Exames Supletivos; • Implementação do Centro de Informática em Educação no Colégio Central, em Salvador; • Implementação de 2 Institutos de Língua Estrangeira na Capital (Colégios Severino Vieira e Anísio Teixeira); • Implementação das ações do Centro de Educação Especial na capital; • Implantação de 90 bibliotecas em Unidades Escolares de grande e médio portes; • Reativação de 96 salas de leitura e 35 bibliotecas; • Aquisição e distribuição de 100.514 carteiras escolares (capital e interior); • Aquisição de microcomputadores, impressoras e mobiliário p/ micros e impressoras; • Implantação de cantinas escolares em 62 Unidades Escolares; • Implementação de oficinas pedagógicas para alunos com necessidades especiais (254 alunos da capital e interior);
Descentralização/recentralização (organização financeira, pedagógica e administrativa)	• Assinatura de Acordo Internacional com o Banco Mundial, BIRD, visando execução do Projeto Nordeste III (1994/99); • Aprovação da Lei 6.332, de 21/10/91, dispondo sobre colegiados escolares; • Implantação de 154 colegiados escolares; • Criação de 146 escolas-unidades gestoras; • Elaboração do “Plano Escolar” – suporte para objetivação da autonomia das unidades gestoras.
Controle pedagógico / administrativo	• Iniciou, mas não deu seqüência à capacitação de grupo de trabalho que implementaria sistema de avaliação do ensino.
Valorização da carreira (formação e plano de carreira)	• Iniciou estudos para revisão do Estatuto do Magistério e Reorganização da Carreira, mas não deu seguimento; • Capacitação de 54.659 professores, sendo 3.765 de Educação Infantil, em seminários e cursos de atualização;

⁷⁷ Antonio Carlos Magalhães

⁷⁸ FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; MEC – Ministério da Educação; SENE – Secretaria Nacional de Educação Básica.

	• Capacitando 89 professores nas diversas áreas de deficiência (Salvador e Feira de Santana).
Assistência ao estudante	• Aquisição e distribuição de livros técnicos e de literatura infantil (3.765 classes da capital e interior); • Distribuição de 5.607.541 módulos de material escolar para alunos dos ensinos fundamental e médio; • Distribuição de material didático para 1.772 alunos com necessidades educativas especiais; • Distribuição de 3.266 módulos de recursos didáticos a unidades Escolares; • Elaboração, impressão e distribuição de material didático para Educação Especial; • Distribuição de 5.000 óculos; • Implantação de ações de primeiros socorros em 138 Unidades Escolares; • Implantação de 07 corais, envolvendo 140 alunos da capital; • Produção do disco “Marinhas” com corais de 05 Unidades Escolares da Capital; • Distribuição de instrumentos musicais para 8 DIRECs ; • Distribuição de bandeiras a 200 Unidades Escolares da capital; • Expansão do acesso dos educandos aos serviços artísticos-culturais, 2500 alunos da capital; • Montagem de 12 exposições, no Espaço SEC, com participação de 1.600 alunos (capital e interior) • Produção e impressão de documentos didáticos em articulação com o Instituto Radiodifusão Educativa (24.000 livros didáticos; 32.000 exemplares de material com apoio pedagógico para professores nas diversas disciplinas e etapas da educação básica; • Aquisição de 4.113.314,61 Kg de alimentos, distribuídos entre alunos das redes estadual e municipal; • Aquisição de 423.484 Kg de pão e 1.476.280 litros de leite in natura, distribuídos entre alunos da Capital e da RMS.

Fonte: Bahia. (1994a); Bahia (1994b); Bahia (1994c); Bahia (1994d); Bahia (1994e).

Em agosto de 1991, começaram as movimentações para a publicação do Manual de Matrícula e o Registro de Matrícula, com vistas à implantação do Sistema de Administração Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (SEC). Estas movimentações implicaram treinamento de pessoal; regulamentação do sistema por meio da Portaria nº 16.942, de 3 de dezembro de 1991, que estabelecia as diretrizes para formalização do processo de matrícula da rede estadual de ensino.

Por iniciativa do governo do Estado seriam deflagradas, ainda em 1992, ações objetivando à reestruturação curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica. Essas, além de ter em vista a melhoria da qualidade do ensino, era marcada como meio para a consecução de mudanças socioculturais e tecnológicas exigidas pelo mundo moderno. Outro investimento da dinamização das ações na educação referiu-se ao Plano de Capacitação de Dirigentes, Docentes e Especialistas, gestado em articulação com o Plano do Centro de Aperfeiçoamento de Professores. O plano de capacitação seria voltado para a alfabetização, conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental,

docentes de magistério e dirigentes do sistema estadual (Bahia, 1994a). Nos relatórios da gestão foram destacadas as seguintes ações de capacitação:

- Atualização de dirigentes escolares – compreendendo noções sobre a racionalidade do trabalho escolar e descentralização administrativa e pedagógica;
- Requalificação dos alfabetizadores – Curso de Especialização lato sensu para um contingente de 186 professores graduados, com vistas à constituição de um grupo de multiplicadores (curso iniciado em dezembro de 1993);
- Implantação de núcleos de alfabetização e de estudo em Salvador e em 25 DIREC's, definidos como espaços de difusão, discussão, construção e socialização das práticas pedagógicas dos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Capacitação de docentes dos institutos de educação e demais escolas com cursos de habilitação para o magistério – duração de 120 horas;
- Programa de aperfeiçoamento para professores das séries iniciais do ensino fundamental – convênio com o Delta Curso Universitário contemplou 560 professores com cursos de 220 horas.

Como parte das estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, ainda no ano de 1992, aconteceu negociações entre o MEC, representantes do BM e da SEC Bahia com o intuito de discutir as ações do Projeto Nordeste na Bahia que teve como objetivo de reverter o alto índice de evasão e repetência nas escolas. O projeto foi prevista para ser executado em cinco anos, com financiamento do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - com previsão de aplicar US\$ 300 milhões, nos nove Estados da região Nordeste) e do governo federal, além de contrapartida do governo do Estado da Bahia. O Projeto de Educação Básica para o Nordeste – NEBE III resultou dessas negociações e foi consubstanciado nos Acordos 3.663 e 3.636, só desenvolveria entre 1994 e 1998. Ainda, nesse período à diversificação das ações, merecem destaque dados para a implantação do Sistema de Avaliação da rede estadual de educação.

Seguindo a tendência reestruturação da educação, o Estado da Bahia, a partir de maio de 1999, deu início a uma reforma educacional cujo ponto focal residiu no

fortalecimento da autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola, como meio para alcançar a melhoria na qualidade do ensino.

Assim, de acordo com o Censo Escolar 2000, a Bahia registrou 4,7 milhões de alunos matriculados na escola, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino, exceto o superior. A rede estadual responde por 34% das matrículas do ensino fundamental e por 77,6% do ensino médio. A rede municipal, estimulada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), implementado, em 1997, aumentou o número de vagas e atualmente responde por 60,9% do ensino fundamental e 12,0% do ensino médio. Entre 1996-2002, o número de matrículas no ensino fundamental passou de 2.887.940 milhões para 3,7 milhões; em 2006 houve um decréscimo de matrícula para 2.879.669 milhões; sendo o crescimento de 16,4% no segmento de 1ª a 4ª séries e de 56,4% no segmento de 5ª a 8ª séries conforme revelam os dados da Tabela 2, apresentada a seguir:

Tabela 2
Matrícula Inicial no Ensino Fundamental, Bahia por Modalidade- 1996 - 2006

Ano	Total Geral		1ª a 4ª série		5ª a 8ª série	
	Total	Var. Anual (%)	Total	Var. Anual (%)	Total	Var. Anual (%)
1996	2.887.940		1.999.344		888.596	
1997	3.076.801	6,5	2.106.574	5,4	970.227	9,2
1998	3.553.446	15,5	2.409.110	14,4	1.144.336	17,9
1999	3.702.727	4,2	2.430.185	0,9	1.272.542	11,2
2000	3.712.673	0,3	2.326.257	-4,3	1.386.416	8,9
2001	3.706.887	-0,2	2.245.930	-3,5	1.460.957	5,4
2002	3.629.276	-2,1	2.108.846	-6,1	1.520.430	4,1
2003	3.334.104	-8,1	1.942.304	-7,9	1.391.800	-8,5
2004	3.079.584	-7,6	1.786.611	-8,0	1.292.973	-7,1
2005	2.984.445	-3,1	1.716.267	-3,9	1.268.178	-1,9
2006	2.879.669	-3,5	1.639.144	-4,5	1.240.525	-2,2
Taxa de Cresc. 96/06 (%)	-0,3		-18,0		39,6	

Fonte: SEC, MEC/INEP.

Na Bahia havia 3.791.179 alunos em 1996 matriculados e 4.667.899 em 2000 (um aumento de 23.12%). Em 2001 o número de alunos matriculados no Estado baiano na educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio chegou a 4.833.218. Incluindo-se as matrículas em educação especial (13.594), suplência (51.936) e educação profissional (7.624) somando-se no total 4.906.371 alunos; cerca de 2.953 apresentou distorção idade-série, o que correspondia a 79,7% do total de alunos

matriculados. O mesmo panorama repetia-se no ensino médio, ainda com mais gravidade: dos 512 mil alunos matriculados, 88,4% apresentavam defasagem (BAHIA, 2002). A maior concentração de matrículas apresenta-se nas escolas públicas que, em 2001, ficaram com 92,3% da matrícula sendo 35,7% na rede estadual e 56,6% na rede municipal, de acordo com a Pesquisa de Avaliação de Impacto do Projeto de Educação da Bahia (MAZZON, 2002).

Somadas, as taxas de repetência, como demonstra a Tabela-3, e de evasão escolar alcançavam 36,4% para o ensino fundamental e 36,5% para o ensino médio. Ainda de acordo com o Censo Escolar 2006, a taxa de aprovação, como pode ser observada na Tabela 4, reduziu de 70,7%, em 1998, para 63,7%, em 2000, no ensino fundamental e, de 68,5% para 63,5%, no ensino médio. De todos os alunos matriculados no ensino fundamental, em 2001, 17,7% eram repetentes e, no ensino médio esse indicador foi da ordem de 7,6% (BAHIA, 2006).

Tabela 3
Número de Repetentes⁷⁹ por Dependência Administrativa, Bahia – 2006.

Dependência Administrativa	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Matrícula	Repetentes	(%)	Matrícula	Repetentes	(%)
Federal	497	27	5,4	3.936	386	9,8
Estadual	539.606	89.329	16,6	633.625	60.207	9,5
Municipal	2.125.277	346.463	16,3	35.341	2.109	6,0
Particular	214.289	3.044	1,4	49.915	922	1,8
Total	2.879.669	438.863	15,2	722.817	63.624	8,8

Fonte: SEC, MEC/INEP.

“Idealmente, as escolas deveriam aprovar aqueles alunos que tivessem dominado as competências e habilidades mínimas para a série seguinte, reprovando aqueles que não tivessem atingido esse patamar, especialmente no caso de dificuldades em muitas disciplinas. Dois problemas podem ser percebidos por meio de uma análise das taxas baianas: o primeiro é o baixo percentual de aprovação (64,3% no ensino fundamental e 69% no médio), o que indica um grande número de alunos sendo retidos. O segundo problema, ainda mais grave, aponta para que uma boa parte dos alunos aprovados também não detém as competências mínimas, como pode ser observado pelo contraste entre os resultados das avaliações externas e os percentuais de aprovação. Sob essa argumentação, percebe-se que o processo de avaliação utilizado em muitas escolas não discrimina os alunos que sabem daqueles que ainda precisam aprender. Infelizmente, o fato de o aluno ficar retido também não está significando aprendizagem” (BAHIA, 2006).

⁷⁹ Aluno repetente é aquele que está matriculado num determinado ano na mesma série em que esteve matriculado no ano anterior. A repetência pode ocorrer em três situações: a) aluno reprovado em 2005; b) o aluno abandonou a escola em 2005; c) o aluno foi aprovado em 2005, mas, por qualquer motivo, está repetindo a mesma série em 2006.

Tabela 4**Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono (%) - Bahia – 1996 – 2005**

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
1996	63,3	16,5	20,2	72,1	10,0	17,8
1997	68,0	14,2	17,7	73,4	7,1	19,6
1998	71,1	12,0	16,9	76,0	5,9	18,1
1999	69,4	14,2	16,4	70,4	8,0	21,6
2000	64,1	14,8	21,1	71,3	7,9	20,8
2001	65,3	15,1	19,6	72,1	8,8	19,1
2002	65,2	16,1	18,7	70,2	9,3	20,5
2003	64,1	17,8	18,1	68,3	10,8	20,9
2004	64,3	19,2	16,5	69,0	9,9	21,1
2005	66,1	19,0	14,9	68,9	10,2	20,9

Fonte: SEC/MEC/INEP.

Nessa descrição sobre o contexto da educação, observa-se que o governo do Estado da Bahia, a partir de 1992, buscou através das políticas e ações estratégicas a erradicação do analfabetismo e redução do déficit educacional no ensino fundamental. O que foi demonstrado pelos percentuais apontam uma queda nesses índices entre 1992 a 2006 no Estado da Bahia.

De acordo com dados divulgados pela PNAD, a taxa de analfabetismo, como demonstra a Tabela 5, (considerando-se as pessoas de 15 anos e mais), situou-se em torno de 31,1% em 92, reduzindo para 24,7% em 99, atingindo um patamar de 18,8%, em 2005, o representa um claro reflexo do aumento mais rápido das taxas de escolarização verificado nas duas últimas décadas⁸⁰; o que fica muita próxima à média da Região Nordeste, e abaixo da média nacional.

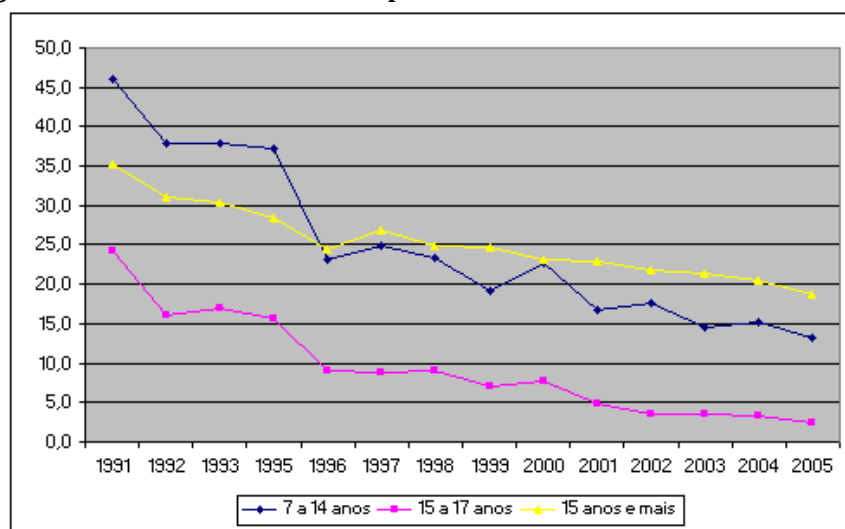
⁸⁰ Fonte: IBGE - PNAD (tabulada com base em estimativas populacionais preliminares do Censo Demográfico 2000).

Tabela 5**Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária - Grupo Idade- Bahia - 1991-2005 (%)**

Ano	Faixa Etária		
	7 a 14 anos	15 a 17 anos	15 anos e mais
1991	46,0	24,3	35,3
1992	37,9	16,0	31,1
1993	38,0	16,9	30,4
1995	37,2	15,7	28,3
1996	23,2	9,0	24,5
1997	24,8	8,7	26,9
1998	23,3	9,1	24,9
1999	19,3	7,1	24,7
2000	22,8	7,8	23,1
2001	16,7	4,8	22,9
2002	17,5	3,5	21,7
2003	14,6	3,6	21,4
2004	15,3	3,4	20,4
2005	13,3	2,5	18,8

Fonte: PNAD/IBGE para os anos de 1992-1999, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005
Censo Demográfico/IBGE para os anos de 1991 e 2000

Nesse sentido, a desenvolvimento progressivo das taxas de atendimento tem incidência direta sobre a diminuição nos índices de analfabetismo entre a população baiana, em peculiar nas faixas etárias mais jovens. A Figura 1, abaixo, revela o proeminente decréscimo desses índices na década de 90 e sua gradual estabilização nos últimos anos. Infelizmente esses dados não mostram o alto índice de analfabetismo funcional. Estudos, como o de Ribeiro (2001), apontam para o despreparo do alunado ao sair do sistema formal de ensino, muitas vezes sem sequer dominar o alfabeto.

Figura 1: Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária - Bahia - 1991-2005 (%)

Fonte: IBGE/PNDA para os anos de 1992-1999, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005
Censo Demográfico/IBGE para os anos de 1991 e 2000

Dessa forma, a leitura que faz desse universo educacional, é a eminência da educação do Estado baiano, por circunstâncias e influências posta imperativamente pela Nova Ordem Mundial, para um direcionamento às necessidades de ascender ao patamar de melhor qualificação da educação. Assim sendo, o governo baiano ao colocar a educação no campo de serviços, o Estado da Bahia deixa de considerá-la um direito dos cidadãos passando a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado. Durante as reformas do ensino, três idéias nunca foram abandonadas: aquelas que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional. Dessa forma, a noção de segurança terá um papel ideológico; as demais determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade e a qualidade de todo o processo educacional, do ensino básico ao ensino superior. (PORTELA; BASTOS, 1998).

Contudo, ter apresentado um paronarama da educação na Bahia, focando nas políticas educacionais, foi de extrema importância para se ter uma pequena noção de como a educação se apresentou e, ainda, se apresenta para a sociedade, mas foi, ainda, de extrema relevância a apresentação do pensamento dos autores que mostram a intensa história de um país que começou a ganhar força econômica e política, afetando generosamente a educação e várias faces do país.

No entanto, a educação remete a uma ação de longo prazo, com objetivos amplos. Por outro lado, pode-se caracterizar a formação como uma intervenção educativa de duração limitada, com objetivos bem determinados. Contudo, é interessante admitir que o país e o Estado da Bahia, apenas depois da década de 90, conseguiram uma melhor estruturação de suas políticas educacionais, já que foi a partir dessa década que o país desenvolveu com maior importância um programa direcionado à educação.

4.3 CONVERGÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Algumas convergências do BM são identificadas na política educacional brasileira. O BM traça uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho, dando desta forma, mais ênfase no ensino fundamental como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza.

Entretanto, o BM aponta que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deve ser a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho.

A prioridade para o ensino fundamental é uma questão colocada muito claramente pelo BM, e como pontua Leher (1998), esse ponto vem a caracterizar “apartheid educacional”, uma vez que esta orientação dada aos países em desenvolvimento difere claramente das orientações executadas pelos países desenvolvidos, que têm investido historicamente no desenvolvimento do ensino superior e em pesquisas de ponta.

Diante deste contexto, observa-se que o inventário conceitual da educação escolar, feito pela análise dos documentos produzidos pelo Banco para o setor, constatou a ampliação de sua interferência no Brasil. Essa interferência vem através de projetos pontuais e mais localizados dos anos 50 a 70, que marcam o início de sua atuação no Brasil, modificam-se no sentido de serem portadores de uma visão decisivamente sistêmica e abrangente e que se apresenta, pelo menos, de três maneiras.

Em primeiro lugar, pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais. Assim:

- Quanto à educação infantil, o Banco, progressivamente, incorpora em sua visão inicial, de cuidado e saúde da criança pequena, uma visão educacional, ainda que com predomínio daqueles itens, defendendo a importância desse atendimento, independentemente da cultura ou da classe social. O Banco ainda propõe, no que diz respeito à população de baixa renda, que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria, com as ONGs, em especial, em

relação ao pagamento de pessoal, e que o gerenciamento dessa oferta fique, também, à cargo dessas entidades.

- Quanto à Educação Básica, o Banco faz uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade, no conteúdo principal a ser transmitido na escola regular para a população em idade certa. Segundo o BM, esta é a escola que deve assumir o quesito de obrigatoriedade, sendo estendida ao conjunto da população. O Banco entende que ela deva se compor pelo primário e pelo primeiro ciclo do secundário. Ainda que sejam dados exemplos de escolas básicas, onde grande parte do custeio é feito através de contribuições da comunidade, o Banco admite que a sua oferta principal seja de responsabilidade do setor público.
- Quanto ao Ensino Médio, entendido pelo Banco como sendo o segundo ciclo do secundário, ele deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para seguí-lo, sendo assegurado, então, a todos esses julgados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a sua oferta deva ser feita, prioritariamente, pelo setor privado.
- Quanto ao ensino superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação, exclusiva, do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente.
- A Educação de Adultos, ainda que sejam elogiados certos programas de educação à distância (como os da Fundação Roberto Marinho), e que o Banco se diga comprometido com os termos acordados na "Conferência Mundial de Educação para Todos", não há, nos documentos estudados, qualquer ênfase para essa questão, principalmente em termos de América Latina. Propostas da educação informal não constam nos documentos dos anos 90. (KRUPPA, 2000, p. 3).

Uma perspectiva de descentralização pode ser identificada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova LDB opera mudanças significativas em relação às leis anteriores. De acordo com Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da

avaliação. O controle não é mais exercido na base, através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc., mas na saída, mediante a avaliação.

Entretanto, deve-se evitar uma leitura apenas técnica da lei como um instrumento jurídico, mas que é também político, fruto de um processo de construção da política educacional do governo brasileiro, que ancora-se em boa parte nas diretrizes do BM.

O artigo 9º da LDB afirma que a União deve se incumbir em:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; VI assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o governo federal elaborou os PCNs, que têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), eles são uma referência nacional para o ensino básico, pois, estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas.

No entanto, também é enfatizado o caráter flexível de tal proposta, a qual permite um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁸¹, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino- Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação.

Além disso, o Censo Educacional, realizado anualmente pelo MEC, em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, tem por objetivo a

⁸¹ O SAEB é um sistema de avaliação.

produção de dados e informações estatístico-educacionais para subsidiar o planejamento e a gestão da educação brasileira pelas esferas governamentais.

O Censo Educacional abrange todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas, representadas pelo Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Censo sobre o Financiamento da Educação. A proposta de governo apresentada por Fernando Henrique Cardoso na sua primeira candidatura à Presidência da República, em 1994, já apontava para as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no país.

Para este governo, os maiores obstáculos da escola elementar brasileira eram as taxas de repetência do sistema e o brutal desperdício financeiro e de esforços a ela vinculados. Para tanto lança propostas de combate a alguns pontos negativos da educação brasileira.

Entre as propostas para a educação incluíam, entre outras:

- a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora;
- o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem;
- a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino. (CARDOSO, 1994).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é citado pelo governo como exemplo e investimento que visa a melhoria da qualidade de ensino. O MEC fica responsável pela avaliação dos livros, cabendo aos professores a escolha dos mesmos.

Entretanto, essa medida fica restrita a livros didáticos, não sendo enfrentado o problema da falta de acesso a livros em geral. No lugar de investimento em bibliotecas, o governo priorizou a instalação de microcomputadores nas escolas.

O governo brasileiro também se empenhou em convocar os pais e a comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares, criando para isso alguns projetos, sendo eles: o projeto Amigos da escola e o Dia da família na escola (24 de abril).

Por meio de uma ampla campanha na mídia, o projeto Amigos da escola convoca a sociedade civil a prestar serviços voluntários às escolas. A participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência

para ela de responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem-se eximido de suas responsabilidades sociais.

Em referência ao Dia da família na escola, no Dia das Mães, é lançado pelo ministro Paulo Renato, relatório de dados sobre a expansão do ensino fundamental, onde apresentou que: na faixa dos 7 aos 14 anos, afirmou que a porcentagem de crianças nas escolas subiu de 87% para 96% em sete anos. Segundo ele, em 1992 tínhamos apenas 71% das crianças pobres na escola, contra 97% das crianças ricas.

Segundo Souza (2001), sete anos depois o governo brasileiro apresenta que tinha-se no país 93% das crianças pobres na escola, contra 99% das crianças ricas. Aproveitando, ainda para convocar “suas amigas”, que era o termo utilizado pelo ministro para referir-se às mães dos alunos, para colaborarem no outro grande desafio: a melhoria da qualidade do ensino. Sustentado novamente em números, afirmou que a participação da família se traduz imediatamente em melhor desempenho dos alunos.

Outro problema enfrentado pelo país é a alfabetização de adultos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que mede a qualidade de vida das pessoas de 174 países no mundo, mostra problemas na alfabetização de adultos. De 1997 a 1998 o índice de alfabetização de adultos subiu de 84 para 84,5%. (ROSSI, 2000).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2001), 13,3% dos brasileiros eram analfabetos. Apresentando o Nordeste o maior índice de analfabetismo, onde 26,6% da população não lê nem escreve. Em face destas dificuldades, o governo declarou aumentar o investimento no programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em 2001. O Orçamento previu um investimento de R\$ 300 milhões no programa, enquanto que, até 2000, o Orçamento previa cerca de R\$ 30 milhões para a área de educação de jovens e adultos. O programa foi previsto para atingir prioritariamente as regiões Norte e Nordeste (PARAGUASSU, 2001, p. 3).

4.4 FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atuação do BM, na área educacional, vem crescendo devido à necessidade de capital humano adequado ao novo padrão de acumulação. Em muitos países o Banco é a

principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança. (HADDAD, apud TOMMASI, 2000, p. 75).

Entende-se que se o BM é um organismo destinado exclusivamente para as operações financeiras (negociações capitalistas), então quais razões explicam, então, a sua participação nas decisões de políticas educacionais?

Observa-se que ao longo desses anos aconteceram diversas modificações na administração dos sistemas de ensino nas esferas federal, estaduais e municipais, o que veio a proporcionar um novo cenário na gestão educacional. A busca por respostas justificou todas essas modificações tangentes aos problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista.

Desta forma, OLIVEIRA (2001, p.108) afirma que:

Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo, do que e como deveria ser ensinado, mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão.

Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

No Brasil, na década de 1990, o BM conseguiu incorporar seu programa educacional quase que totalmente no nosso sistema educacional. Para isto, investiu fortemente, na idéia da falência do Estado e da necessidade da privatização do ensino público, e claro, em outras áreas, como a da saúde. Neste contexto, cabe ao Estado proporcionar o ensino básico deixando para as instituições privadas, o ensino médio e superior.

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, a partir de 1990, se adaptaram aos compromissos assumidos pelo Estado no ano de 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM. Participaram desta conferência, 155 governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e educadores do mundo.

Para implementar sua política o BM, desenvolveu uma série de projetos no Brasil, alguns deles apresentados no quadro 1.

Entretanto, acrescenta-se que incomoda, com relação a estes projetos a falta de transparência do conteúdo que envolve as negociações antes da efetivação dos acordos, deixando a sociedade civil desprovida de instrumentos de fiscalização e controle do Estado.

Neste sentido, segundo VIEIRA (2001, p.85-86) nos diz que:

Nem todos os “parceiros” envolvidos evidenciam uma preocupação com a transparência em torno das negociações que são desenvolvidas, processo que tende a mudar com a presença de páginas informativas na Internet e outros mecanismos de divulgação. Na medida em que muitas dessas negociações sejam feitas a portas fechadas e que a informação acerca do andamento dos projetos muitas vezes se circunscreva a alguns setores das secretarias envolvidas, a consequência natural é a instalação de um certo clima de desconfiança. Por outro lado, é inegável que as políticas em busca de projetos caíam como uma luva num contexto de pobreza de recursos. Num contexto democrático, tais projetos deveriam passar pelo crivo da análise externa. Se as políticas são consequentes, as organizações não têm porque temer a avaliação.

Ainda para VIEIRA (2001, p.85-86):

Contraditoriamente, todavia, não é isto que se vê. Financia-se a avaliação das iniciativas em andamento. Os procedimentos técnicos exigidos pelos organismos internacionais são complexos e, num contexto de esvaziamento do setor público brasileiro, tendem a ficar nas mãos de pequenos grupos de especialistas, e isto é preocupante. Não se pode esquecer que o financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macro-estruturais pelos quais o país e sua população têm pago um preço excessivamente alto.

Cabe destacar que a interlocução do BM com o Brasil permite além do repasse de dinheiro, transmitir orientações de políticas em seus variados setores.

Ficando evidenciado que a intervenção do BM e o consentimento do Governo Federal e parte dos Governos Estaduais, possibilitam a ocorrência de políticas que merecem a atenção do meio acadêmico, principalmente porque são “sutis”, mas direcionadas à institucionalização no âmbito da política educacional brasileira.

Torna-se necessário indagar se essas reformas, projetos e programas sugeridos pelo Banco respondem aos interesses de uma sociedade em busca de autonomia e soberania econômica, política e social. Fica claro que o cenário no qual foram desenvolvidas as reformas dos anos 1990, foram intrinsecamente intensificadas pelas ações da política neoliberal e de ações isoladas de grupos que atrelado aos poder viam nos financiamentos dos organismos financeiros bem mais do que repasses de dinheiro para a educação.

Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pelo BM no Brasil (1946-2000).

Projetos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil no setor Educacional (1946- 2000)				
Brasil ou Estados	Nº do Projeto	Início das negociações	Data da aprovação	Nome do Projeto
Paraná Curitiba			1946	Ensino Industrial – Construção da Escola Técnica de Curitiba
Belo Horizonte		1955	1959-1964	PABAAEE – Projeto Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar
Nordeste I	1867-0	10/06/80	17/07/80	Primeiro Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL)
Brasil			1983	Ensino Técnico Nível Médio
Brasil	2412-0	17/05/84	30/07/84	Educação Básica Urbana do Norte e Centro-Oeste (Projeto Monhangara)
São Paulo	3375	1987	07/01/92	Inovação no Ensino Básico
Minas Gerais	3733	1922	05/06/95	Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais
Espírito Santo		1922	Suspenso	Educação Básica
Paraná	3766	1922	26/01/95	Qualidade Ensino Público
Nordeste II: MA; CE; PE e Sergipe.	3604	1988	08/02/94	Projeto Nordeste II
Nordeste III: PI, BA, PA, RN e AL	3663	1988	27/05/94	Projeto Nordeste III
Bahia			20/12/2000	Projeto de Educação da Bahia

Fonte: Silva (2002, p. 113).

O BM propôs políticas destinadas às necessidades básicas de aprendizagem para todos. O enfoque dessa política, de acordo com sua lógica credencialista e utilitarista, dirigiam-se para o tema “metodologia de ensino”, com o propósito de que aqueles que tivessem acesso à escola pública adquirissem conhecimentos, competência, domínio de linguagens, habilidades e destrezas, como objetivo de atenuar a pobreza e produzissem, conseqüentemente, maiores rendimentos econômicos.

Observa-se, no entanto, que o BM trata a causa dos elevados índices de pobreza como se fosse uma consequência exclusiva das lacunas presentes nos setores sociais como educação, saúde, meio ambiente, etc., aliviando os reflexos provocados pelos reais determinantes econômicos como é o caso dos altos índices de concentração de renda, desemprego, baixos salários, entre outros.

4.4.1 Financiamento do Banco Mundial para a educação no Estado da Bahia

No Estado da Bahia, ocorreu o mesmo que em boa parte do Brasil, no que diz respeito aos financiamentos de organismos internacionais. Ficando explícito que este organismo a exemplo de Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), vem sendo uma das principais fontes de financiamento da educação na Bahia. Ou seja, a sintonia existente entre os princípios ditados pelo organismo monetário internacional e os resultados divulgados oficialmente não é obra do acaso.

Destaca-se que com relação à influência do BM nas políticas educacionais, é interessante perceber que esse Banco vem formulando uma política de empréstimos que exige, em troca, uma elaboração de supostas políticas sociais que são seguidas à risca pelos países recebedores de tais empréstimos.

Segundo TORRES (1995, p. 109): “O BM age como uma agência de regulação, e tal qual qualquer Banco não oferece doações, mas sim empréstimos que, além de serem pagos com juros (de mercado), são avalizados pelos Estados”.

Ainda segundo TORRES (1995, p. 124-125):

[...] entre as premissas de funcionamento, encontramos condicionalidades econômicas às quais tanto o FMI quanto o BM e a maioria dos organismos

financeiros identificados como parte do consenso de Washington seguem ao pé da letra. Dois elementos condicionam radicalmente a formulação da política pública: a privatização e a redução do gasto público, políticas claramente compatíveis, das quais a primeira pode-se considerar se não exclusivamente, ao menos como parte estratégica da segunda.

Assim, percebe-se que quando o BM começa a ditar a política social e educacional para o Brasil e, por conseguinte, para a Bahia, ele coloca como ponto de discussão a privatização de parte das escolas públicas.

Esta é a lógica mercadológica ditada pela política neoliberal divulgada pelo Banco. Desta forma, a educação passa a seguir duas máximas do neoliberalismo: privatização das escolas públicas, com a ocupação dos vazios deixados pela esfera pública e a educação voltada para o mercado com intuito de atender a demanda das empresas.

Como as políticas do BM exigem que o ensino apresente “eficiência” e produtividade, as escolas procuraram artifícios que apresentassem números satisfatórios, o que se vem conseguindo com o alto índice de aproveitamento escolar fornecido pela “progressão continuada”. Diante disso Torres (1995, p. 128) afirma:

“O BM tem priorizado diferentes políticas educacionais desde sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente a educação básica, e a qualidade educacional, definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar.”

Ainda de acordo com TORRES (1995, p. 128-129):

“Alguns dos indicadores que os experts e cientistas do Banco Mundial projetaram para medir a qualidade da educação incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor.”

Nota-se, então, que as políticas educacionais que seguem os princípios ditados pelo BM devem apresentar números, mesmo que maquiados, para garantir empréstimos que seguem caminhos paradoxalmente opostos, podendo ser favoráveis e/ou desfavoráveis.

Favoráveis quando se investem altos numerários na educação, atendendo a uma antiga demanda da sociedade, mas também desfavoráveis, pois além de não reverter tais recursos em melhorias da qualidade da educação, por vezes, pode até mesmo piorá-la.

Portanto, os investimentos dos órgãos financeiros internacionais querem que a educação apresente resultados independentes da questão qualitativa. Sendo assim, cabem vários questionamentos acerca de tais políticas, dentre os quais avaliar o significado de se investir numa educação que apresenta como prioridade a qualificação de alunos no ensino fundamental, sendo que a maioria dos empréstimos do Banco é aplicada nesse nível de ensino.

O programa de educação em ciclos com progressão continuada permaneceu no governo de Itamar Franco, com algumas mudanças. Os ciclos que se dividiam foram aumentados para três no ensino fundamental, sendo que os três primeiros anos foram destinados ao ciclo básico; do quarto ao sexto ano de escolarização são voltados para o ciclo intermediário e os dois últimos anos do ensino fundamental são voltados ao ciclo avançado. A partir daí o aluno seguirá para o ensino médio.

Percebe-se então que o ensino no regime de ciclos continua e que a progressão continuada permanece sem alterações, pois o aluno continua não aparecendo como reprovado.

Entre os vários projetos e programas financiados pelo BM, no Estado da Bahia, tem-se o Programa Educar para Vencer, que será apresentado no Capítulo V, deste trabalho de pesquisa.

O Programa Educar para Vencer era financiado pelo Projeto Bahia de Educação, que era por sua vez financiado pelo BM. Este Projeto visava promover a melhoria da qualidade do ensino através do fortalecimento das escolas e instituições responsáveis por ela. Inicialmente idealizado para ser concebido em duas fases, conhecidos como Projeto I sendo implementado entre 2001 e 2003 e o Projeto II entre 2003 e 2006.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC - 2007) entre o Projeto I e o II, foram assinado 2 acordos de financiamento totalizando cerca de U\$ 216 milhões de dólares.

O Programa Educar para Vencer, era tido como um Programa Estratégico, assumido pelo Governo do Estado, agregando projetos prioritários que visavam o fortalecimento da escola, tendo como foco principal a qualidade do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Era dividido em 5 Projetos prioritários, sendo eles:

- Avaliação Externa;
- Gestão Educacional;
- Certificação Ocupacional;

- Regularização do Fluxo;
- Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

Para o seu pleno e eficaz desenvolvimento, a SEC estabeleceu estratégias de gestão, com a participação de algumas instituições, sendo elas a Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Prefeituras Municipais e, as equipes gestoras.

CAPITULO V

5 PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER: O FORTALECIMENTO DA GESTÃO E AUTONOMIA EDUCACIONAL

Neste capítulo, faz-se um breve percurso da política educacional brasileira e baiana analisando-se alguns aspectos dessa trajetória. A reflexão contempla questões relativas às mudanças no sistema educacional implantado na Bahia, levantando questões sobre o papel da gestão da educacional e sua autonomia quanto ao desenvolvimento do Projeto Fortalecimento da Gestão do Programa Educar para Vencer. Assim, os tópicos do capítulo da dissertação contemplaram a construção histórica sobre o surgimento do Programa Educar para Vencer, detalhando o objeto central da pesquisa - o Fortalecimento da Gestão e Autonomia educacional.

5.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DA BAHIA

O Estado da Bahia, situado na extremidade meridional da região Nordeste, tem área de 567.295,03 km². É o quinto Estado em extensão territorial no Brasil e corresponde a 36,3% da área total do Nordeste brasileiro. Compõem o Estado 417 municípios; limitam-se, pelo Norte, com os Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí; ao Sul temos os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo; ao Leste com o Oceano Atlântico e a Oeste com os Estados de Goiás e Tocantins. A Bahia é o Estado mais populoso da região Nordeste e o 4º do Brasil, comportando uma população de 13.815.334 milhões de habitantes.

Sexta economia do Brasil, a Bahia acumulou um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 95,1 bilhões em 2005, que representou 5,1% do PIB nacional e 36% do PIB nordestino, apesar de ter o maior contingente populacional (64%) do semi-árido, muitas vezes inóspito à vida animal e vegetal, devido aos longos ciclos de estiagem e seca, a grande extensão de sua área litorânea, possibilita ao Estado um potencial turístico

enorme. Além de atividades agropecuárias variadas, a Bahia dispõe de um forte setor de serviços e é dotada do maior parque industrial do Nordeste. (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA, 2005).

O mercado baiano é naturalmente favorável aos investimentos. Aliando-se sua localização geográfica estratégica - facilidade de acesso aos maiores mercados internos e externos - aos diversos incentivos concedidos pelo Governo (em âmbitos Estadual e Federal) e a menores custos de mão-de-obra, infra-estrutura e matéria-prima, obtém-se o panorama ideal para o investidor que vise tanto ao mercado interno quanto às exportações. Mas, para que esse potencial econômico fosse alcançado, o Estado da Bahia tinham que solucionar e melhorar o nível educacional da população, ou seja, da mão-de-obra melhor qualificada. Na Bahia, à taxa de aprendizagem, pelo resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2000, situou a Bahia na 18ª posição, comparada aos demais estados brasileiros, demonstrando um descompasso entre os indicadores educacionais e os econômicos. (SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2002).

5.2 O CENÁRIO BAIANO NA EDUCAÇÃO

Para iniciar este capítulo que versa sobre o fortalecimento da gestão educacional implantado na Bahia, se faz necessário entender o contexto da educação pública baiana; retratar como se processou a implantação do Programa Educar para Vencer, pela gestão governamental, que assumia o poder em 1999.

Nos anos 90, com o reflexo do movimento de reordenação do capitalismo mundial, o neoliberalismo; o Estado brasileiro irá processar mudanças na política de gestão educacional através da Reforma do Estado. Com isso, o Brasil almejava minimizar o déficit da inclusão escolar, e alicerçar a oportunidade e igualdade propagada pelos princípios da universalização.

Seguindo a tendência do neoliberalismo, o Estado baiano, irá seguir o molde delineado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE, 1995) idealizado pelo ministro da economia Luiz Carlos Bresser Pereira, onde afirmava que a “substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em funções de coordenação e

regulação legal”, juntamente com as instituições financeiras. Essa proposta visa à transferência das funções administrativas do âmbito estadual para o âmbito municipal, ou seja, uma descentralização, concomitantemente, sua autonomia.

O marco de referência desse processo descentralizador, na Bahia, concretizar-se-á no sistema estadual de ensino, através das políticas e reformas educacionais realizadas nesse Estado, onde terá uma administração pública gerencial direcionada, agora, para a contenção dos gastos públicos. Pode-se visualizar a tendência que se apresentará i.é., incluirá a descentralização, tanto no âmbito dos níveis federativos (municipalização), como no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade - privatização, terceirização, publicização e participação de serviços e outros. (ARRETCHE, 2002; AZEVEDO, 2002; TEDESCO, 2000).

Em conformidade com o âmbito do projeto nacional para a educação da região Nordeste, a Bahia, através da Secretaria da Educação (SEC), desenvolveu pesquisas realizadas quando da elaboração, implantação do Programa Educar para Vencer, de 1999, pelo MEC/INEP e pela Fundação Carlos Chagas (1999/2000). Desse, estudo fomentou-se um diagnóstico sobre as necessidades pela qual a rede de ensino precisaria para elevar sua qualidade. Detectou-se que havia a necessidade de reestruturação da rede física escolar, em 417 municípios; além da construção de 9.175 salas de aula e ampliação de 651 outras, principalmente ao atendimento às necessidades do ensino fundamental (SEC/BAHIA, 2000).

O aspecto detectado pelo diagnóstico na rede pública (Estado e município) expõe, ainda, uma estrutura educacional em abandono, onde a retenção de quantidade de alunos com idade superior a série desejada, ou seja, um sistema desordenado e desfocado, refletindo em uma baixa qualidade de aproveitamento, altos índices de repetência, evasão escolar, revelando, assim, um dos indicadores negativo de ensino do Estado (Relatório de Atividades 1995-98, p.140).

Com este cenário, sobre as condições do ensino público, o governo da Bahia, em 1999, respaldado na Constituição Brasileira, no seu Artº. 208 inciso I, onde diz que o “ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita a todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria”, e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nas suas finalidades no Artº. 4; o Estado da Bahia organiza seu Sistema de Ensino de forma a garantir a toda sua população, o acesso, a permanência e o sucesso

escolar (artº. 244)⁸². Destarte, a Bahia elegeu a Educação como prioridade absoluta, desenvolvendo uma ampla proposta para a reformulação do ensino público que visa à solução desses problemas diagnosticados. Foi implantado o Programa Educar para Vencer, que tem como objetivo oferecer aos cidadãos uma educação pública de qualidade.

A compreensão dos governantes, fruto de convergência, da reflexão técnica e da avaliação política da educação do Estado reflete a consciência, por parte do poder público na Bahia, da demanda inadiável da sociedade baiana por uma participação efetiva no processo de desenvolvimento e modernização do país. Assim, o governo desse período diz que: “somente a educação é capaz de servir como instrumento para a elevação real da qualidade de vida dos baianos, elevando os demais indicadores sociais” (Plano Plurianual – PPA de 2000 a 2003, p. 30).

5.3 PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS

O programa tem a concepção de reformular todo o ensino público do Estado da Bahia através de um conjunto de projetos e ações estratégicas, buscando solucionar tais disfunções (repetência e a evasão dos alunos, defasagem idade/série)⁸³, identificando e intervindo em suas causas, de modo a romper com o círculo vicioso das ações pontuais, incrementais e meramente corretivas dos efeitos observados. Dessa maneira, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) definirá o processo de universalização da educação básica, através da democratização do acesso, como prioritário na rede pública de ensino, objetivando atingir o índice de atendimento de até 90,96% dos alunos em todo o Estado. (SEC/BAHIA, 2002).

O desejo de superar a má qualidade do ensino, desnudado pelos altos índices de abandono, repetência e reprovação; adicionado à tendência do processo de universalização do ensino, discutidos na Tailândia em 1990, e atrelados às metas educacionais mundiais para o ensino - alvo dos investimentos do Banco Mundial na

⁸² Ver Anexo III – Constituição da Bahia.

⁸³ Em 2001, num universo de cinco mil alunos matriculados no ensino fundamental, cerca de 2.953 apresentavam distorção idade-série, o que correspondia a 79,7% do total de alunos matriculados. O mesmo panorama repetia-se no ensino médio, ainda com mais gravidade: dos 512 mil alunos matriculados, 88,4% apresentavam defasagem. As taxas de repetência e de evasão escolar alcançavam 36,4% para o ensino fundamental e 36,5% para o ensino médio. (BAHIA, 2002).

educação -, constitui o cenário no qual, inspirou a concepção do Programa Educar para Vencer, durante o mandato do governador César Borges, com objetivos muito claros e um foco muito bem definido de elevar a qualidade da educação na Bahia.

O compromisso governamental com a universalização do acesso ao ensino exigiu a adoção de um elenco de medidas capaz de franquear, efetivamente, a educação básica a todos os baianos. Essa meta ambiciosa requereu da SEC o desenvolvimento de estratégias em diversas frentes de atuação, de forma a contemplar os principais atores envolvidos no processo. Nesse contexto, vêm sendo fortalecidos os papéis dos municípios, das famílias e das escolas. Consolida-se, simultaneamente, o papel do Estado enquanto provedor das condições necessárias ao funcionamento, expansão e melhoria da rede física, responsável pela organização e promoção da matrícula escolar e ainda articulador junto aos municípios, visando a capacitá-los a responder às demandas locais. (SEC/Bahia, 2003, p.30).

Nesse sentido, a necessidade de promover uma melhor eficiência da educação pública baiana, colocando a escola como foco central das políticas educacionais, leva o governo baiano na gestão (1999/2002) de César Borges, com recurso do próprio Estado; através da Secretária de Educação da Bahia (SEC) junto à Fundação Luís Eduardo Magalhães⁸⁴ (FLEM) - Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública, uma entidade com natureza jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada com o objetivo de “contribuir na construção de um modelo de administração pública que seja referencial para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade justa” (FLEM, 2003); assumir o desafio de transformar a educação pública, numa educação inclusiva e de qualidade; partindo de novas formas de articulação entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, se constituindo num dos principais instrumentos do Governo do Estado na sua política de descentralização/municipalização da educação.

Um dos princípios norteadores do Programa Educar para Vencer é oferecer igualdade de oportunidades, permitindo a resolução dos problemas de forma equilibrada, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de todo o estado da Bahia, estando ele vinculado ao sistema estadual ou municipal, não se restringindo à administração de sua rede de ensino. Destarte, as iniciativas implementadas para

⁸⁴ As fundações instituídas pelo poder público são entidades dotadas de personalidade lúdica de direito privado, com patrimônio próprio, criação autorizada por lei, escritura pública e estatuto registrado e inscrito no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, com objetivos e interesse coletivo, geralmente de educação, ensino, pesquisa, assistência social etc., com a personificação de bens públicos, sob o amparo e controle permanente do Estado. São pessoas jurídicas de Direito Público ou pessoas jurídicas de Direito Privado, devendo a lei definir as respectivas áreas de atuação, conforme o inc. XIX do art. 37 da CF, na nova redação dada pela EC 19/98.

melhoria do ensino nas escolas da rede estadual, são também estendidas à rede municipal. Desta forma, o Educar para Vencer envolve, simultaneamente, as redes estadual e municipal, embora a adesão dos municípios seja voluntária.

O Programa de Reforma e sua implantação foi planejada a partir de seis projetos estratégicos, articulados entre si. São eles⁸⁵:

- Os dois primeiros projetos – Regularização do Fluxo Escolar (RFE) 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série. – objetivaram reduzir a distorção série-idade, no ensino fundamental, nas escolas urbanas da rede pública do Estado da Bahia; através da aceleração da aprendizagem e alfabetização de alunos que com múltiplas repetências.
- O terceiro projeto – Fortalecimento da Gestão Escolar – objeto deste estudo, visou apoiar os dirigentes escolares na implementação de um modelo gerencial estratégico, para escolas públicas; através da autonomia da rede escolar, sistematização de procedimentos, instrumentalização das unidades escolares, capacitação de gestores e funcionários e conselhos escolares.
- O quarto projeto – Capacitação Gerencial dos Sistemas Municipais de Educação – responsabilizou-se por capacitar os municípios a gerenciarem de forma autônoma e eficiente as redes de ensino local; assumir toda a rede de ensino fundamental; através da atualização de padrões de funcionamento, sistematização de procedimentos, instrumentalização das unidades e capacitação de pessoal.
- O quinto projeto – Certificação Ocupacional – visou atestar que o profissional possuía os conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para desenvolver as atividades relacionadas à sua ocupação; através de práticas e serviços e de qualificação técnica com os cursos de extensão de curta duração, oferecida de forma presencial e à distância.

⁸⁵ Bahia Análise & Dados. Salvador – BA. SEI v.10 n.3 p.122-126 Dezembro 2000.

- O sexto projeto – Avaliação Externa – objetivou avaliar o desempenho do sistema educacional através da aplicação de teste aos alunos do ensino fundamental nas disciplinas centrais do currículo.

O Educar para Vencer foi implementado em 1999, inicialmente em 45 municípios do Estado, abrangendo aproximadamente 61.000 alunos e 3.700 professores, que foram capacitados para esse programa. Para o estabelecimento dos critérios de escolha desse primeiro conjunto levaram-se em consideração a proximidade geográfica e a necessidade de atender aos Projetos Faz Cidadão e Cidades Líderes, do Governo do Estado. Até 2003 deverão ser atendidos os 417 municípios do Estado, com 61.600 classes, beneficiando 1.848.000 alunos. Os dois primeiros projetos de correção do fluxo escolar têm por objetivo adequar o aluno à série compatível com a sua idade. Estima-se uma correção de 60% do fluxo escolar e um aumento significativo do número de vagas oferecidas. Os projetos de gestão escolar e de certificação de profissionais da educação visam a uma maior autonomia e profissionalização dos dirigentes das unidades escolares e à capacitação e qualificação do corpo docente dessas escolas. [...] O projeto de gestão municipal, por sua vez, destina-se à mobilização e instrumentalização das comunidades locais para a definição de prioridades, acompanhamento e controle dos projetos. Por fim, o projeto de avaliação externa está direcionado para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e deverá avaliar regularmente o desempenho do corpo discente. A avaliação do rendimento escolar, realizada recentemente pela Secretaria da Educação, envolveu 1.658 escolas e 254.000 mil alunos de 4a e 8a séries do ensino fundamental das redes estadual e municipal. O objetivo é desenvolver ações de correção e melhoria do ensino depois da divulgação dos resultados previstos para fevereiro de 2001. (Bahia Análise & Dados, 2000, p.122-126).

O programa Educar para Vencer foi planejado, inicialmente, para acontecer de forma progressiva, tendo como meta inicial a inserção de 280 municípios baianos, para o quadriênio de 1999 a 2002. Dessa maneira, o programa teve como meta inicial, atingir, no ano de 2000, 45 municípios. Em 2001, o programa contemplou 130 municípios e, neste mesmo ano, passa a ser financiado pelo Projeto Bahia, através do acordo de empréstimo com o Banco Mundial no valor de U\$ 216 milhões.

O Projeto Bahia - Projeto de Educação do Estado da Bahia - visou promover a melhoria do ensino através do fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis por elas, em consonância com uma nova realidade e tendências do processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis: estadual, regional e da própria escola. Isto ocorre, graças, a decorrência da implantação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que visa

promover a equidade, além de ser o instrumento de uma política que induziu várias outras transformações:

- Com a criação de contas únicas e específicas e dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEF, deu-se mais transparência à gestão. A maior visibilidade dos recursos possibilitou, inclusive, a identificação de desvios;
- Com a obrigatoriedade da apresentação de planos de carreira diante da exigência de habilitação, deflagrou-se um processo de profissionalização da carreira;
- Com a subvinculação ao pagamento dos professores, melhoraram os salários e foram novamente atraídos para a carreira professores que ocupavam outras posições no mercado de trabalho;
- A fixação de um critério objetivo do número de matrículas e a natureza contábil do Fundo permitiram colocar os recursos onde estão os alunos e eliminar práticas clientelistas;
- Diminuiu consideravelmente o número de classes de alfabetização e de alunos maiores de 7 anos na pré-escola, que foram destinados para o ensino fundamental;
- Em 21 dos 26 estados, verificou-se uma transferência líquida de recursos das redes estaduais para as municipais. É inegável o efeito redistributivo do FUNDEF, sobretudo no Nordeste – onde as redes municipais são responsáveis por cerca de 50% das matrículas.

O Projeto de Educação do Estado da Bahia estabeleceu-se com os objetivos de: Melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio; Ampliar o acesso ao ensino médio; Fortalecer a gestão educacional. Este foi idealizado para ser desenvolvido em duas fases. A primeira fase, conhecido como Projeto I (a ser desenvolvido no primeiro triênio 2001–2003, com recursos do Banco Mundial de US\$ 69,6 milhões e uma contrapartida estadual de US\$ 46,4 milhões). A segunda fase, denominado Projeto II (para ser desenvolvido entre os exercícios de 2003 e 2006, com recursos de US\$ 100 milhões, dos quais US\$ 60 milhões do Banco Mundial e US\$ 40 milhões do Governo

do Estado). Já em 2002, o Estado tinha alcançado um total de 280 municípios contemplados com o programa. (SEC/BAHIA, 2003).

5.4 A GESTÃO NA PERSPECTIVA DA ADMINISTRAÇÃO

Este item versa sobre elementos constitutivos da evolução da gestão educacional através de aspectos importantes contidos na literatura. Para tanto, faz um balanço das características no contexto da teoria administrativa. A abordagem clássica e contemporânea tem o intuito de revisitar às tendências conceituais da gestão e suas consequências à organização escolar. Posteriormente, num esforço de síntese, pontua-se que a escola, na concepção dialética, deve ter um novo estilo de gestor.

5.4.1 A Administração

Iniciaremos esse item contemplando o âmbito da Administração. A gênese dessa palavra ‘administração’ sofreu uma enorme metamorfose. Segundo Maximiano (2000), a administração é "o processo ou atividade dinâmica, que consiste em tomar decisões sobre objetivos e recursos" ou pode ser "o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivo. “(CHIAVENATO, 2000, p. 48).

Tem-se definido Administração como a orientação, o norteador, a direção e o controle dos esforços de um grupo de indivíduos visando um objetivo comum. A administração se mostra, também, como uma peça fundamental no cotidiano dos indivíduos; de uma forma onde cada qual faz sua parte, e é extremamente fragmentada e que tenha influências dentro e fora da escola. Seria comandar e controlar tudo que esteja ocorrendo nessa escola ou empresa. Segundo Libâneo, (2001) a maioria dos autores que estudam as tarefas de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, as reúnem todas no contexto de administração. Nesse sentido, é bem explícita a seguinte definição:

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) Os recursos (...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito, por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. (...) A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se

interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (Paro1986 apud Libâneo 2001 p.76).

Dessa definição, depreende-se a compreensão das destacadas funções da administração tidas como básicas para a consecução da atividade administrativa, de forma técnica: A técnica administrativa, não sendo uma habilidade fugaz, adquirida instintivamente ou em determinadas circunstâncias por uns poucos privilegiados, encontra na procura através do esforço desenvolvido pelos estudos e pesquisas, trabalho de doutrina dos cientistas e estudiosos da ciência administrativa – e racional, ou seja, planejar, executar e controlar para a produção de bens e serviços.

“O significado e o conteúdo de administração e, como tal, a ênfase do planejamento, da execução e do controle sofreram uma formidável ampliação e aprofundamento através das diferentes teorias que informam e procuram explicar o fenômeno administrativo. A Teoria Geral da Administração começou com o que cognominou de ‘ênfase nas tarefas’ (atividades executadas pelos operários em uma fábrica), com a administração científica de Taylor (1911). A seguir, a preocupação básica passou para a “ênfase de estrutura”, com a teoria clássica de Fayol e com a teoria da burocracia de Weber, seguindo-se, mais tarde, a teoria estruturalista de administração. A “ênfase nas pessoas”, através da teoria das relações humanas, foi mais tarde desenvolvida pela teoria comportamental e pela teoria de desenvolvimento organizacional. A “ênfase no ambiente” surgiu com a teoria de sistemas, sendo completada pela teoria da contingência. Esta, posteriormente, desenvolveu a “ênfase na tecnologia”. (FLEM, 2006, p.63-64).

Dessa maneira, as vertentes - tarefa, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia - desenvolvidas pela administração são aplicáveis às situações estruturais e burocráticas da sociedade contemporânea industrial que imprime uma dinâmica de gestão global. Assim sendo, o administrador necessita conhecê-las, para não correr o risco de ter, em suas mãos uma gestão de má qualidade.

A relevância da função administrativa tem muito a ver como o momento histórico, com o papel que o Estado desempenha na sociedade. O ajustamento adequado entre a atividade, a estrutura, as pessoas, a tecnologia e o ambiente constitui o principal desafio específico da administração, acrescido pelos grandes avanços e transformações da sociedade moderna, cujos reflexos impactam com a economia de mercado, a estrutura da administração privada e da pública.

Em 1930, a Administração adquiriu centralidade e se buscou organizar o aparelho do Estado – ênfase na criação e extinção de órgãos –, e construir uma burocracia capacitada para implementar as transformações exigidas pela

industrialização. Assim, como o fenômeno da globalização, e a visão sistêmica da sociedade organizada em rede, e das novas formas de ação social transformadora que emergiram no mundo nos últimos vinte anos do século XX. Nos anos 70, o governo militar cria a Secretaria de Modernização (SEMOR), na busca a modernização através de novas técnicas de gestão e de administração de recursos humanos.

Ainda segundo LIBÂNEO (2001), podemos ver a escola como uma organização na medida em que ela se constitui como um espaço social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos, enfatizando assim os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o caráter de intencionalidade de seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo.

5.4.2 Administração: Contexto Brasil a partir dos anos 80

Nos anos 80, no Brasil, com a redemocratização (abertura política), marcada pelo agravamento da crise financeira dos Estados, reflexo da estrutura política econômica do regime militar (1964-1984). A crise econômica só será enfrentada, apenas, nos governos civis posteriores. Nesse contexto, Nunes (1997) nos escreve dizendo que: “[...] toda transição de regime político sem rupturas, a gestão pública imprensada entre "o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu" teve que incorporar "novos" e "velhos" atores, "novas" e "velhas" práticas [...]”; a gestão (militar) pública foi subordinada às esferas subnacionais do Governo Federal, ou seja, a centralização de recursos públicos, fazendo do Governo Federal o principal gestor sobre os programas, projetos e políticas de abrangência nitidamente estadual e/ou municipal. Além disso, a esfera administrativa, propriamente dita, tinha como opção a criação de inúmeros entes descentralizados, que assumiam as formas jurídicas de autarquia, fundação, empresa pública ou sociedade de economia mista.

Dessa maneira, o retorno à institucionalidade democrática, principalmente, pela promulgação da Constituição de 1988, vai impactar no contexto interno, inicialmente, dada pela disputa entre grupos políticos, tanto na esfera federal como nos estados, pelos espaços abertos no aparelho governamental, nas políticas públicas, na administração pública e suas formas de gestão.

Tudo isso, adicionado às fragilidades e fissuras que se tornam visíveis, contribuindo para a crise que irá afetar toda a administração pública e para acirrar os conflitos entre diferentes formas de gestão; no contexto internacional, a década de 80 assistiu a um movimento geral de Reforma de Estado e Reformas Administrativas, em diversos países – surgimento da política econômica neoliberal –, que pode recopilaradamente, em dois objetivos básicos: a redução do déficit público e a diminuição do crescimento do setor estatal.

Nesse sentido, as duas últimas décadas, os países em desenvolvimento, como o Brasil e seus Estados federativos e municípios almejam traçar uma nova agenda; na busca pela gestão empresarial visando adaptar-se às condições da economia neoliberal, emergente, e às restrições fiscais através da adoção de políticas convergentes, ou seja, as políticas denominadas de ‘Ajustes fiscais’, ‘Reforma estrutural ou orientada para o mercado’, postulando a eliminação de funções governamentais, como: cortes em despesas com custeio e investimentos, redução da folha de pessoal, privatização, desregulamentação e descentralização.

Observa-se que em quase todos os países capitalistas, a tendência dos Estados a se moldarem a reforma e modernização. É o caminho apontado do amplo movimento do mundo da globalização financeira - com a abertura comercial, as privatizações de empresas e serviços públicos e a formação de blocos econômicos macrorregionais (NAFTA, ALCA, UE, MERCOSUL), juntamente, com o fortalecimento dos poderes locais (descentralização), tudo isso, resulta num paradigma para uma nova estrutura do Estado, ou seja, mais planejador e gerenciador do que executor; surge o Estado enxuto e descentralizador.

Dessa forma, a gestão pública passa a ser um elemento direcionador e essencial, que objetiva a melhoria da prestação dos serviços ao cidadão, constituindo-se num parâmetro organizacional ao desenvolvimento e maximização das ações governamental eficiente. Nessa tendência mundial de gestão administrativa pública⁸⁶, o Estado brasileiro será, também, influenciado por este movimento, passando a adotar essa nova forma de administração mais gerencial. Como observa Marini (1999) esta nova

86 Este movimento conhecido com New Public Management (NPM ou Nova Gestão Pública), iniciado no Reino Unido em 1979, com Margareth Thatcher, foi adotado nos Estados Unidos nos anos 80 por Ronald Reagan, e logo se expandiu pelo mundo anglo saxão (Austrália, Nova Zelândia) atingindo, em seguida, praticamente todos os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na América Latina, chegou nos anos 90, primeiro ao Chile e, a partir de 1995, ao Brasil. Marini (2002).

exigência de revisar o papel do Estado, com elemento gestor, e da forma de funcionamento gera um debate sobre as reformas política no cenário internacional.

“A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995. p.4).

A Experiência brasileira na inserção da reforma gerencial surge segundo MARINI (1999) sob o contexto da crise fiscal decorrente da persistência da cultura burocrática desenvolvida pelo modelo patrimonialistas, a consequência dessa prática é o profundo déficit no desempenho qualitativo e quantitativo na prestação dos serviços públicos.

Assim, em 1994, assistiu-se na campanha presidencial, a importância do discurso sobre a reforma administrativa na sociedade civil e, principalmente, nos meios políticos quando começa a ser discutida a necessidade de tornar a administração pública brasileira mais focada em resultados e orientada para o cidadão. Dessa forma, dando um caráter emergente à necessidade de reformar o Estado, ou seja, rever seus papéis, funções, mecanismos de funcionamento e os órgãos administrativos.

Nessa atmosfera, é que a Reforma gerencial foi introduzida no Brasil durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995), marcado pela crise do Estado e pela emergência de reformas estruturais prometidas durante sua campanha à presidência da República e, iniciadas alguns meses antes da posse com o plano de estabilização econômica - Plano Real.

Do conjunto de reformas apresentadas como prioritárias, destacam-se a flexibilização dos monopólios, da previdência social, a tributária, da política e a do poder judiciário. Destacava-se, ainda, a necessidade de repensar a administração pública, haja vista sinais de evidente esgotamento do modelo burocrático vigente.

Então, para consolidar as mudanças efetivas no Brasil, o governo elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento que expressa a visão estratégica e orientadora dos projetos de reforma que, a partir do diagnóstico elaborado pelo MARE, indicou os principais problemas nas dimensões institucional, legal, cultural e de gestão da administração pública, propôs um novo modelo conceitual da ação do Estado, distinguindo quatro segmentos fundamentais:

- O Núcleo estratégico – são as definições de leis e de políticas públicas e cobrança de seu cumprimento;
- Atividades exclusivas e não exclusivas:

a) exclusivas são aquelas que são indelegáveis e que para o seu exercício é necessário o poder do Estado;

b) não exclusivas são aquelas de alta relevância que o Estado atua simultaneamente com outras organizações privadas e do terceiro setor na prestação de serviços sociais.

- Produção de bens e serviços ao mercado - que corresponde ao setor de infraestrutura em que atuam as empresas onde há, portanto, tendências à privatização.

Conforme MARINI (1999), o PDRAE pretendia era implantar o modelo de administração pública gerencial, garantir aumentos de eficiência no Aparelho do Estado e na qualidade dos serviços prestados à sociedade. Ainda, segundo o pensamento de MARINI (1999), nos diz que PDRAE mostra as diferenças entre a administração pública e a privada.

Enquanto a receita das empresas depende dos pagamentos que os clientes fazem livremente na compra de seus produtos e serviços, a receita do Estado deriva de impostos, ou seja, de contribuições obrigatórias, sem contrapartida direta. Enquanto o mercado controla a administração das empresas, a sociedade - por meios políticos eleitos - controla a administração pública. Enquanto a administração de empresas está voltada para o lucro privado, para a maximização dos interesses dos acionistas, esperando-se que, através do mercado, o interesse coletivo seja atendido, a administração pública gerencial está explícita e diretamente voltada para o interesse público” (BRASIL, Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p.8).

Nesse sentido, PEREIRA (2001) afirma que o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado em 1995, não tinha poder suficiente para desenvolver a reforma. Por isso, em 1998, no segundo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi extinto o MARE e suas funções foram absorvidas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em um esforço de integração dos principais instrumentos de gerenciamento governamental, o planejamento, o orçamento e a gestão.

RESENDE (2002) analisa que, com a extinção do MARE, a política de reformas foi substancialmente alterada, perdendo o foco na gestão e se aprofundado no ajuste fiscal.

Bresser Pereira (2002) argumenta que o desafio seguinte – o de implementação – não poderia ser atribuído a um ministério pequeno, desprovido de poder executivo; somente um ministério que controla o orçamento público teria poder suficiente para implementar a reforma gerencial. Ainda, de acordo com PEREIRA (2001), o Ministério, ao qual foi atribuída à missão de programar a Reforma do Aparelho do Estado, não deu a devida atenção à nova missão. Nesse novo contexto foi aprovada a Lei de Responsabilidade Fiscal⁸⁷ (L.R.F.) o planejamento governamental, a partir do Plano Plurianual (PPA 2000-2003), mais conhecido como Avança Brasil, assumiu papel protagonista. Esse plano foi elaborado através de um conjunto de cerca de 350 programas de governo que deveriam formar um plano de desenvolvimento, com base em diretrizes num direcionamento estratégico de governo, destinadas a consolidar a estabilidade econômica com o crescimento sustentado. Segundo, MARTINS (2001) o Programa Avança Brasil teve uma baixa importância estratégica. Isto se deve a baixa adesão dos atores econômicos públicos e privados nacionais à concepção dos eixos de desenvolvimento.

⁸⁷ Essa passou a ser a cartilha, o regimento geral e abrangente, pela qual os Poderes públicos, compreendidos dentro da União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, passaram a adotar, para o cumprimento de todas as normas nela registradas. Dentro desses poderes estão os Poderes Executivo, Legislativo, neste abrangidos os Tribunais de Contas, o poder Judiciário e o Ministério Público. Trata-se de um instrumento que a princípio, gerou muitas indagações, preocupações e questionamentos, pois muitos gestores encontravam-se com a administração não muito adequada e preparada para adaptar-se às inovações necessárias para o enquadramento das normas. Ela estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal entre outras coisas. A lei complementar Nº 101, de 04 de maio de 2000, estabelece: Art. 1º Esta lei Complementar estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no capítulo VI da Constituição. § 1º A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoa, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia de inscrição em Restos a Pagar. § 2º As disposições desta Lei Complementar obrigam a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em seu capítulo II, Do Planejamento, essa Lei complementar trata do Plano Plurianual. E ainda trata das Lei de Diretrizes Orçamentárias: Art. 4º A lei de diretrizes orçamentárias atenderá o disposto no § 2º do Art. 165, da Constituição e: I - disporá também sobre: a) equilíbrio entre receitas e despesas [...]; §1º Integrará o projeto de lei de diretrizes orçamentárias Anexo de Metas Fiscais, em que serão estabelecidas metas anuais, em valores correntes e constantes, relativas a receitas, despesas, resultados nominal e primário e montante da dívida pública, para o exercício a que se referirem e para os dois anos seguintes (LRF, Através obedecendo todas as diretrizes necessárias, como é o caso das exigências da L.R.F (Lei de Responsabilidade Fiscal), que condições de prosseguir os projetos. Numa Prefeitura, o planejamento é uma ferramenta fundamental na Administração Estratégica, em que todas as suas ações, passam pelas leis maiores que são a Constituição, a LRF. É na verdade uma ferramenta que foi criada não para gerar preocupações, e dificuldades aos gestores, mas sim, dar a eles elementos legítimos de trabalho para que minimizem a margem de erros.

Essas políticas implicam na revisão do papel desempenhado pelos governos, como o principal indutor do crescimento econômico e prestador de serviços sociais. Em seu conteúdo administrativo, essas políticas receberam o rótulo de novo gerencialismo público. Sobre isso, a FLEM (2006, p. 47), diz que: o novo gerencialismo, proposta para a nova agenda, tem princípios reguladores assentados nas seguintes bases:

- Aumentar a efetividade e a eficiência do setor público;
- Aumentar a responsabilização das agências governamentais frente aos clientes e Consumidores do serviço público;
- Reduzir despesas públicas;
- Aumentar a responsabilidade dos gestores públicos.

Em alguns países, a estrutura institucional, como a existência de sistemas parlamentaristas ou de governos formados a partir de um único partido, tem dificultado a escolha pelo novo gerencialismo. No Brasil, a dificuldade de optar e introduzir o novo gerencialismo se dá nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) e pelas diversas características que a administração pública brasileira apresenta, uma vez que, introduzem métodos gerenciais aplicados e desenvolvidos no setor privado na gestão do setor público.

Da pauta sugerida pela nova agenda das reformas, acima mencionada, a privatização e a descentralização têm sido as políticas que mais reconfiguram o papel do Estado-membro, e as que mais têm tido impacto na administração e na gestão pública dos Estados. Tornando-o mais regulador e impulsionador das atividades desenvolvidas pelo setor privado e pelos governos locais.

Diante disso, algumas ações foram desenvolvidas nas esferas, federal, estadual e municipal, imposta pelo Estado na administração pública brasileira fruto da necessidade de repensar a questão da governança e dos modelos de gestão; objetivando a inclusão de novas estratégias, tendo em foco uma maior autonomia e eficácia no propósito dos resultados e, ou seja, um maior relacionamento e controle do setor público pela sociedade.

Portanto, observa-se que nesta breve síntese, procurou-se demonstrar a influência e o reflexo do papel da Gestão Administrativa privada na Administração Pública. Vê-se que a “Administração Pública pode e deve se inspirar num modelo de gestão privado,

mas nunca deve perder a perspectiva de que a área privada visa o lucro e a administração visa realizar sua função social.” (GOMES, p. 63, 2002).

Por isso, esse será o modelo adotado pelo Estado brasileiro, quando esse passava por um momento de crise e erosão na sua capacidade política, administrativa e fiscal para fazer face às tarefas do mundo globalizado. Segundo Fernando Henrique Cardoso:

“Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo”. (Cardoso, 1998, p. 15)

E, é nesse contexto, que a "função administrativa" readquire centralidade – através da reforma gerencial –, pontuando as necessidades de se organizar um novo papel do Estado (o Estado não intervencionista no padrão de gestão pública). Então, há que reordenar e reorganizar a máquina pública torná-la mais ágil e eficiente, focada no atendimento ao cidadão, credor da prestação pública, objetivando, dessa forma, a superação as mazelas do mundo contemporâneo, revestido de modernos padrões de qualidade e adequação às novas demandas imposta pelo processo de globalização.

5.4.3 Administração Escolar

A Administração Escolar tem seus fundamentos teóricos e práticos na Teoria Geral da Administração de Empresa. Segundo os principais representantes da teoria administrativa, mais especificamente pelos pressupostos de Fayol e Taylor (OLIVEIRA, 2004) do século XX, a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas (HORA, 2002). Tendo em vista a complexidade das tarefas, a escassez de recursos disponíveis e a multiplicidade de objetivos a serem perseguidos, admite-se a necessidade de que essas instituições tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

Bem como a Administração Geral, a Administração Escolar pode ser dividida em modelos de gestão. Essa divisão baseia-se, principalmente, nos estudos de Max Weber, um dos fundadores do pensamento sociológico, que vai influenciar na escola

burocrática da administração geral. De acordo com Weber, citado por RICCI (2002), as formas de gestão podem ser divididas em sistemas de dominação legítima: o Tradicional e o racional-burocrático. "Ele, ainda, destacou um terceiro modelo de dominação, denominado de carismático, que não chega a conformar uma estrutura de gestão, mas um sistema de relações de poder entre governante e governados" (RICCI, 2002).

5.4.4 A Estrutura Administrativa da Educação Básica

É na educação básica que são construídos os alicerces da cidadania. Fazem parte de suas finalidades o desenvolvimento do educando, visando assegurar a formação comum necessária ao exercício da cidadania e o desenvolvimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Como pode se constatar no Anexo IV no Diagrama 1 - Organização e estrutura do sistema educacional; sua oferta para as crianças de 0 a 3 anos se dá em creches e para as crianças de 4 a 6 anos, em pré-escolas.

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, de duração mínima de oito anos, é ofertado para crianças a partir de 7 anos, sendo facultativo a partir dos 6 anos de idade, possibilitando que as crianças iniciem seus estudos mais cedo, conforme tendência na maioria dos países. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e, IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, Art. 32).

O ensino médio, de duração mínima de três anos, constitui a etapa final da educação básica, tendo como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, Art. 35).

A educação superior, sendo o mais complexo e diferenciado dos níveis de ensino, orienta-se para um amplo conjunto de finalidades: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento (...); III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...); IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (...); VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e, VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, Art. 43).

De forma geral e descritiva passamos, agora, a apresentar como está organizada administrativamente a educação básica. Há sempre uma hierarquia de autoridades e de repartições, em seus diferentes níveis de ação com suas funções claramente definidas, que o sistema de ensino brasileiro está envolvido. Em cada um dos diferentes níveis desta hierarquia, existem órgãos encarregados de administrar a educação escolar em seus diferentes níveis e modalidades, como:

- **Administração de Nível Federal**

O Ministério da Educação e do Desporto – MEC é a jurisdição maior sobre educação e ensino. Está na instância Federal. Os seguintes assuntos constituem áreas de sua competência:

- (a) Política Nacional de educação e política nacional do desporto;
- (b) Educação pré-escolar; e
- (c) Educação em geral (todos os níveis e modalidades de ensino anteriormente apresentados).

Para desenvolver as atividades relacionadas com essas diferentes áreas, o MEC possui diversos órgãos administrativos ligados diretamente ao Ministro: Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Ministro de Estado composto por Gabinete e Secretaria Executiva e Órgãos Setoriais de Consultoria Jurídica que o assessoram em assuntos de natureza jurídica.

• **Órgãos Específicos singulares**

Diversas Secretarias, dentre elas: da Educação Superior, Média e da Educação Fundamental. Esta última planeja, orienta e coordena, em âmbito nacional, o processo de formulação de políticas para o ensino fundamental em todas as suas modalidades e formas, bem como fomenta a implementação das políticas por meio da cooperação técnica e financeira, visando garantir a equidade da oferta de ensino e a permanência do aluno na escola.

• **Órgãos Regionais – Delegacias**

Representam o Ministério da Educação e do Desporto nas respectivas áreas de atuação no território nacional.

• **Órgão Colegiado**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão normativo e tem organização e atribuições definidas em legislação própria. Ao desempenhar suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto conta com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem. Suas funções são definidas como ‘normativas e de supervisão’.

Porém, o MEC exerce as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação e, para isso, cabe-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Compete ao Conselho, subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível e modalidade de ensino. O Conselho é organizado em duas Câmaras: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior.

São atribuições, dentre outras, da Câmara de Educação Básica: examinar problemas e oferecer sugestões na área da educação infantil, ensino fundamental, educação especial e ensino médio e tecnológico.

O Conselho Nacional de Educação publica periodicamente a Revista Documenta, onde estão registrados todos os pronunciamentos, pareceres e legislação geral complementar, para a administração da educação no País.

• **Administração de Nível Regional**

As Delegacias Regionais Representam o MEC no nível regional. Elas devem coordenar, supervisionar, controlar e são especificamente normativas. Visto que a atuação administrativa da União é de natureza supletiva, o sistema de ensino brasileiro está descentralizado e é da responsabilidade dos órgãos e instituições estaduais autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, tanto os cursos das instituições de educação superior, como dos estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Os conselhos estaduais são também constituídos de Câmara de Educação Básica, Câmara de Educação Superior e de comissões especiais, como as de planejamento, legislação e estudos e pesquisas. Para a escolha do presidente, no entanto, os conselhos estaduais têm estabelecido normas diferentes. Em alguns estados, o exercício da presidência do Conselho é da competência do secretário da Educação.

Aos Conselhos Estaduais, cabe aprovar os planos de educação dos respectivos estados, os quais devem estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da Educação. As Secretarias da Educação de cada estado são os principais órgãos encarregados de pôr em execução a política educacional, de acordo com as normas estabelecidas traçadas pelos respectivos Conselhos Estaduais. Estas

Secretarias possuem departamentos e setores especializados que cuidam dos problemas de cada nível e modalidade de ensino.

A educação básica é administrada por órgãos centrais e regionais, permitindo-se, assim, a descentralização administrativa e a delegação de competências.

• **Administração de Nível Municipal**

Os municípios podem organizar seus próprios sistemas de ensino. Estes se constituem das instituições de:

- (a) Ensino fundamental e médio municipais;
- (b) Educação infantil privadas;
- (c) Órgãos municipais de educação.

Os sistemas municipais devem integrar-se às políticas e planos educacionais da União e dos estados. Os municípios podem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, mas a prioridade sempre deve ser o ensino fundamental. No entanto, podem atuar em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de ensino fundamental e os recursos estiverem acima dos percentuais mínimos estabelecidos pela Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento dessa área de ensino.

Devem, também, exercer ação distributiva em relação às escolas, baixar normas complementares para seu sistema de ensino, além de autorizar, credenciar e supervisionar as escolas de seu sistema de ensino.

Os municípios podem, ainda, optar por se integrar ao sistema do estado ou compor, com ele, um sistema único de educação básica, o que ainda acontece na maioria deles. É ainda limitado o número de municípios que já instalaram seu Conselho Municipal de Educação. Na maioria dos que já o instalaram, as experiências na sua maioria têm sido bem-sucedidas.

5.5 GESTÃO

Para o desenvolvimento desse tema se faz necessário, inicialmente, elucidar o caminho conceitual que irá nortear a temática, aqui, proposto. Dessa maneira, a definição conceitual servirá para que não suscite alguma dúvida do percurso a se desenrolar. Para tanto, iremos conceituar o significado da palavra Gestão que vai além dos limites da administração. Segundo, DRUCKER (1986), administração refere-se ao ato de tomar conta, cuidar e manter uma condição existente. A Gestão, além de administrar, provoca a transformação. O gestor não apenas cuida das condições e as mantém como incentiva as mudanças e a evolução. Assim sendo, a gestão pode ser entendida como uma condição de administrar e realizar mudanças na ordem estabelecida.

Retomando o pensamento de LIBÂNEO (2001, p.78), revela-nos que para alguns autores o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão, ou seja, “todas as demais funções da organização (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção, a avaliação) estão referidas ao processo eficaz de tomada de decisões”. A Gestão pressupõe o entendimento da organização numa visão sistêmica de se chegar e de fazer uma decisão funcionar (MORAN, 2006). Em um sistema, todos os órgãos se relacionam entre si e com o meio, em uma organização, acontece o mesmo, i.é., a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos traçados, envolvendo, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

“A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa” (Libâneo, 2001 p.79).

A gestão, apesar de não ser a finalidade direta da educação, é compreendida como um dos principais componentes para o sucesso do sistema educacional. Nos

últimos anos, os profissionais da educação brasileira começaram a compreender que, como em qualquer outro empreendimento humano, se não houver uma boa gestão, a qual garanta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, são poucas as chances de se obter o sucesso do aluno. A Gestão deve se preocupar com os fornecedores, com as pessoas e com os processos de transformação dos produtos e serviços, com os clientes, com os concorrentes, com o Governo e com os parceiros.

5.5.1 A Gestão Educacional

A história da gestão educacional pública brasileira é contada na literatura através do enfoque organizacional, de caráter pragmático e técnico de uma linha empresarial. Os fundamentos são da teoria geral da administração. Tentava-se importar modelos estrangeiros com elevados custos econômicos, políticos e culturais, sem relação com o processo histórico de desenvolvimento.

LÜCK (2007) alerta que o “termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração”. A autora declara que os fins da administração e os da gestão educacional são completamente diferentes. “Conseqüentemente, não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino”. Conforme a autora, para atingir seus objetivos a administração usa pessoas e recursos de forma completamente racional e mecanicista. Assim, o ato de administrar corresponderia a comandar e controlar. Nesse sentido, os pressupostos deste tipo de visão se diferenciam do que se compreende por gestão.

Citando ainda LÜCK (2007), é bem explícita a seguinte definição:

[...] a expressão “gestão educacional”, surge em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas idéias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretívismo; ora a hétero-avaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a

transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade.

Dessa forma, a inversão dos termos é compreensível, observando que não é uma mera inversão. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. Salienta-se assim, que a gestão não pretende depreciar a administração, mas sim “superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade.” (LÜCK, 2004).

A administração como necessidade imperiosa da escola não se torna obsoleta pela inserção do paradigma gerencial, chamado “Gestão escolar”. Esta “nova gestão”, assim, denota a nova administração escolar, i.é., as novas premissas (estas facilitam a orientação da gestão escolar para o desenvolvimento da potencial legitimidade democrática e para a adoção de uma atitude declaradamente gerencial) e perspectivas para conduzir a administração da instituição escolar na procura pela maior elevação dos objetivos a serem alcançados na prestação do serviço educacional.

Neste contexto, se observa que é comum, dentro do universo da educação, subdividir a Gestão em três grandes áreas: a Gestão Pedagógica, a Gestão Financeira e a Gestão Administrativa. O entendimento dessas áreas possibilita a área-meio (Gestão) condicionar melhor a área-fim (ensino e aprendizagem). A Gestão Pedagógica está mais relacionada com a finalidade da educação, com a liderança dos professores, com a evolução das práticas pedagógicas dentro e fora de sala de aula. A Gestão Financeira está associada às possibilidades de realização da organização e da equidade do sistema. A Gestão Administrativa busca o desenvolvimento da organização como um todo. Para LÜCK (2000, p. 7).

[...] a Gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. Compete à Gestão escolar estabelecer os elementos responsáveis pela qualidade de ensino; pelo direcionamento e pela mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Sem esse enfoque, os esforços e gastos são dispendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que, se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão interrelacionados. Estes não se resolvem, ora investindo em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, ora em metodologias, ora em produção de materiais, etc.

É preciso agir conjuntamente em todas as frentes, pois todas estão inter-relacionadas. Assim, os problemas apresentados como uma questão administrativa leva o Estado adotar providências que favoreçam a racionalidade administrativa no âmbito educacional, inspirada na competitividade própria do modelo neoliberal que norteia o mundo da economia global (SANDER, 2002).

Nesse contexto, é que se observa qual o modelo de ‘Gestão’ a ser adotado, no âmbito da educação pública brasileira, é, por imposição legal, o Democrático. O artigo 206, inciso VI da Constituição Federal Brasileira⁸⁸; bem como o artigo 3, inciso VIII da Lei de Diretrizes de Base⁸⁹ (LDB) 9394/96 assim o determina. Essa determinação tem uma razão de ser; a Constituição cidadã de 1988 inspira a construção de espaços democráticos na sociedade, entre os quais o da escola. É por isso que a LDB, ao regular a educação escolar pública, a partir do princípio constitucional, determina, no seu artigo 15, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Mas não há autonomia sem participação, e é por isso que o artigo 14 da mesma lei coloca como princípios da gestão democrática “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes”. Dessa forma, a LDB oferece as condições legais para a construção desse espaço democrático, exigindo a participação dos pais e de todos que integram a comunidade escolar na construção da autonomia da escola. Portanto, a legislação educacional brasileira – alinhada com as tendências e preocupações mundiais que buscam resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino – também reconhece a escola “como lugar central de gestão e a comunidade

⁸⁸ Consultar Anexo I.

⁸⁹ Consultar Anexo II.

local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão”. (BARROSO, p. 13, 1998).

As políticas públicas voltadas para a reestruturação da educação no país e, também no Estado da Bahia, a partir de 1990, vão se basear no discurso da técnica e da racionalidade administrativa. Nesse sentido, ganham ênfase os conceitos e idéias de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, evidenciando-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos, constituindo-se em indicadores que definem onde, como e quanto deve ser investido em educação pública. (OLIVEIRA, 2001).

Após muitos debates e estudos, em 1996 foi estabelecida a gestão democrática na escola, com isso tem-se testemunhado várias mudanças na política da administração da educação brasileira. O discurso legal e político proporcionam mais participação da sociedade, inclusive com responsabilidade financeira. O Estado passa a permitir e incentivar a coexistência de várias formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas. Para isso, a equipe de trabalho executora deve apresentar uma liderança capaz de alcançar resultados positivos no âmbito de sua atuação. Os gestores devem ser eficazes, pois somente assim são capazes de solucionar problemas e articular idéias para dessa forma gerar as modificações necessárias.

A conduta de trabalho deve-se dar em cima de um planejamento de ações eficaz, sendo que este planejamento, bem como o orçamento deve ser gerado de maneira integrada, para que assim os resultados sejam alcançados. Para o planejamento estratégico devem ser analisados os pontos internos e externos, para que possibilitem a participação mútua e assim haja um comprometimento maior da comunidade em geral com a instituição escolar.

No entanto, o planejamento estratégico ainda é algo novo, apenas algumas escolas se utilizam do mesmo. O Planejamento Estratégico é um processo gerencial que tem por objetivo transformar a visão organizacional em realidade. Não lida com decisões futuras, e sim com o futuro das decisões. Não é uma tentativa de eliminar os riscos, e sim de abordar e administrar os riscos de maneira efetiva (eficiente e eficaz).

Quanto às experiências educacionais brasileiras de descentralização, estas ainda são minoritárias, apesar de ter tido início por volta dos anos 80 e isso deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar e o cumprimento de planejamentos padronizados foi relaxado. As novas políticas públicas passaram a contemplar a descentralização administrativa e a gestão escolar participativa de cunho

democrático, com foco na realidade de construir uma escola pública universal, para todos, unificada, mas que respeite as diferenças locais, regionais e a multiculturalidade. (LÜCK, 2000).

A constante melhoria do sistema de ensino e da escola é um objetivo perseguido pela administração da educação. Provavelmente por isso é que na década de 90 deu-se grande ênfase a essa área do conhecimento como uma possibilidade de atingir o objetivo de preparar cidadãos dignos e competentes através das escolas. As políticas públicas evoluem, e com elas evoluem os paradigmas gerenciais. Buscam-se soluções para o gerenciamento e a qualidade educacional mediante a parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola. No entanto, se os educadores não se empenharem, política e tecnicamente, em prol de uma participação efetiva, a reorganização das funções administrativas e da gestão da escola na rede pública continuará ocorrendo com sua ilusória participação nos processos decisórios.

A relação que se quer estabelecer entre qualidade e participação no contexto escolar vão muito além da mera questão da competência técnica passível de ser resolvida pela competência dos gestores, pais, professores, alunos, funcionários. Ela envolve questões políticas internas e externas à escola e que vislumbram a redução de gastos e de recursos no desenvolvimento do processo educacional.

A sociedade admite a importância da escola na preparação de cidadãos com melhor potencial de trabalho e passa a exigir mais competência, mais flexibilidade e agilidade dos gestores escolares, de modo que a escola possa acompanhar suas solicitações. Em decorrência, o potencial criativo da desejada autonomia escolar tem sido discutido amplamente, mas continua pouco exercitado, por falta de experiência nesse exercício. Até mesmo planejadores educacionais começam a perceber que o exercício da autonomia pode ser um aliado na busca da qualidade da educação. Contudo, poucos são os líderes escolares que exercem gestão democrático-participativa e autônoma.

Segundo LIBÂNEO (2001), a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. Um grande percentual dos que compõe o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola.

Na prática, eles ainda resistem e cerceiam a autonomia escolar, de certa forma se utilizam de uma pseudoautonomia. A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local.

A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Na maioria das vezes, o eixo central desses processos (autonomia), o indivíduo, não é ouvido com atenção e suas necessidades e objetivos não são nem percebidos. Inserido na organização escolar e no sistema de ensino ainda centralizador (supostamente aberto à participação), na realidade as políticas educacionais restringem a oportunidade de participação do indivíduo apenas à mecânica adesão ao já definido. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à Nação.

Para que esses pontos se concretizem e realmente levem à melhoria da qualidade do ensino, faz-se necessária a implantação de projetos pedagógicos elaborados coletivamente a partir do perfil da unidade escolar, sem perder de vista as condições da rede e a política educacional.

Também se faz necessário a constituição de um Conselho Gestor que garanta a participação das comunidades interna e externa, a fim de que assumam o papel de corresponsáveis na construção de um projeto pedagógico que vise ensino de qualidade para a atual clientela da escola pública.

Dessa forma, faz-se necessária uma gestão democrática como facilitadora do aprendizado do aluno, permitindo-lhe que, através das aptidões cognitivas, construa sua caminhada ao longo da vida. De acordo com PRIS (1992, p.23) “a gestão democrática possui um duplo significado: *O pedagógico*, porque pode levar a escola pública a ajudar na construção da cidadania, educando com responsabilidade; *O político*, por buscar o equilíbrio entre decisões de vários segmentos, sem renunciar ao princípio da unidade de ação”. Neste sentido, parece estar implícita a importância da gestão compartilhada, não apenas como instância de natureza administrativa, mas como mediação de uma prática pedagógica e política que leve a construção da escola de qualidade, pretendida pela sociedade.

5.6 O FORTALECIMENTO DA GESTÃO E AUTONOMIA EDUCACIONAL

Este item tem como foco revelar a composição e as principais estratégias e ações do terceiro projeto desenvolvido pelo Programa Educar para Vencer: Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional⁹⁰ (PFGAE), o seu desenvolvimento ao longo dos últimos seis anos procurando identificar os principais registros encontrados na implantação da gestão estratégica nas unidades educacionais do Estado da Bahia. Tendo como missão desenvolver competências gerenciais nas unidades educacionais da Rede Pública do Estado da Bahia, transferindo tecnologia, através de consultoria presencial, com foco na gestão autônoma e democrática (BAHIA, 2005).

O PFGAE teve como finalidade fortalecer a capacidade local de planejamento e gerenciamento, através da implementação do modelo gerencial estratégico de procedimento, instrumentalização das unidades escolares para o desenvolvimento da autonomia e melhoria da qualidade dos serviços educacionais. O Projeto, pela experiência acumulada nos quatro anos do Programa Educar para Vencer, desenvolve-se através de três estratégias fundamentais:

- **Supervisão e apoio** - o Projeto orientou e acompanhou de perto, por meio de visitas e reuniões técnicas mensais, o desenvolvimento da gestão e do planejamento de unidades escolares estaduais, diretorias regionais de educação e secretarias municipais de educação, atendeu, indiretamente, a mais de 4 milhões de alunos;
- **Instrumentação** - foram desenvolvidos manuais e instrumentos de apoio ao planejamento e a gestão. Esses manuais e instrumentos constituiu-se em ferramentas para o alcance do modelo de gestão idealizada e para a manutenção deste modelo como padrão de desempenho do gestor;
- **Transferência de tecnologia** – a transferência de tecnologia foi a garantia de que os manuais e os instrumentos de gestão fosse utilizados independentemente

⁹⁰ O Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional (PFGAE) representa a união, realizada em 2003, de dois projetos do Educar para Vencer: o de Gestão Escolar e o de Gestão Municipal. Através dele, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) leva aos dirigentes escolares e secretarias municipais de educação conceitos, rotinas, instrumentos e recursos financeiros para que cada unidade educacional se desenvolva conforme a sua necessidade.

da supervisão do Projeto, internalizando os conceitos e práticas gestoras já alcançadas.

Nesse contexto orientado pelo paradigma de gestão participativa e democrática, as políticas públicas para a educação brasileira nas últimas duas décadas, contemplam como objetivo principal, o planejamento educacional, direcionado para a escola, ou mais precisamente, a gestão escolar. Assim, tem privilegiado dois grandes temas de investigação: a primeira é a *qualidade do ensino* e a segunda é a *gestão educacional*. Em ambos os casos, embora, as discussões não sejam recentes, somente, a partir dos anos 90 que adquiriram uma dimensão de relevo (XAVIER, 1996). É nessa ocasião que o Governo da Bahia despertou para a necessidade de uma reforma global na área da educação, elegendo-a como prioridade a partir de 1991. O caráter prioritário dado à educação como estratégia de inclusão social e alavancagem dos demais indicadores de desenvolvimento, foi reafirmado no Plano Plurianual para o período futuro de 2000 – 2003 (PPA), o qual se refere ao processo educativo como “*o principal instrumento de inclusão social e construção da cidadania*”.

Nesse sentido, tem sido dedicada muita atenção à gestão educacional que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração. A gestão se assenta sobre a mobilização dinâmica e a articulação de todas as condições materiais e coletivas do elemento humano; como condições básicas e necessárias para garantir a melhoria da qualidade do estabelecimento de ensino, e, a transformação da própria identidade da educação brasileira de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas e desafios da sociedade globalizada.

Na Bahia, a questão da educação, pela sua complexidade e dimensão, assim como importância estratégica para o desenvolvimento do Estado, foi objeto de atenção especial pelo Governo Estadual. Em 1998, no âmbito do projeto federal de educação básica para a Região Nordeste, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2000), realizou estudos de levantamento das necessidades de melhoria da rede física escolar, em 415 municípios. Ainda, em conformidade com o panorama nacional, no Estado da Bahia houve contínuos investimentos na expansão e na gestão dos sistemas educacionais, com a realização de obras de construção, de ampliação e de recuperação de salas de aula, contribuindo para uma possível universalização do ensino público, principalmente no ensino fundamental.

Norteados pela tendência do governo federal, o Estado da Bahia, a partir de maio de 1999, deu início à política de Reforma educacional⁹¹, criando o Projeto de Educação do Estado da Bahia ou Projeto Bahia. O Projeto Bahia foi formatado para ser desenvolvido em duas fases, conhecido como: Projeto I e Projeto II, sendo a primeira fase para o triênio 2001 a 2003 e a segunda fase, para o triênio 2003 e 2006, respectivamente. Em 12 de Fevereiro de 2001, o Governo do Estado da Bahia assinou o Acordo de Empréstimo número 4592-BR com o BIRD, visando o financiamento das atividades previstas no Plano de Implementação do Projeto Bahia, na sua primeira fase, a fim de atingir as metas estabelecidas para o alcance dos três macro objetivos acima referidos. A data de encerramento do Acordo aqui referido foi 30 de Junho de 2003 (BAHIA, 1999).

O objetivo principal do Projeto Bahia fixou-se no fortalecimento das escolas e instituições responsáveis por ela, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do Fundef, do processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis: estadual, regional e da própria escola. Tudo isso, baseado na autonomia financeira da unidade escolar e na capacidade de liderança administrativa do seu gestor na mobilização dos atores escolares, como meio para alcançar a melhoria na qualidade do ensino. O fato de estar financeiramente organizado permitiu ao Governo realizar investimentos dessa natureza. Para isto, se baseou no princípio constitucional da gestão democrática⁹² do ensino público e na descentralização dos sistemas de ensino (FREITAS *apud* COSTA, PINHEIRO, 2002).

5.6.1 A proposta de construção da autonomia escolar

Para reordenar a gestão educacional e fomentar a autonomia na escola, foi necessária introduzir algumas estratégias para possibilitar a melhoria nos serviços educacionais. Segundo Reis (2003, p. 4) as estratégias estabelecidas foram: 1ª desenvolvimento da capacidade local de planejamento; 2ª aperfeiçoamento dos dirigentes; 3ª modernização da gestão escolar. Que são apresentadas as características de cada uma das estratégias, sendo elas:

⁹¹ Para essa implementação, uma parceria foi feita com a Fundação Luís Eduardo Magalhães.

⁹² Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

- 1) Desenvolvimento da capacidade local de planejamento: Visou desenvolver a capacidade local de planejamento, por meio de processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um instrumento de planejamento estratégico, liderado pelo dirigente escolar e desenvolvido de modo participativo, a fim de aperfeiçoar o gerenciamento e garantir a eficácia do processo educativo. A metodologia para a elaboração do PDE foi desenvolvida pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA⁹³. Esse plano estava estruturado em dois componentes: a visão (envolvendo a definição de valores, visão de futuro, missão e objetivo) e o plano de suporte, no qual seriam estabelecidas as estratégias, metas e o plano de ação.
- 2) Aperfeiçoamento dos dirigentes escolares: Estabeleceu que por meio da realização de cursos (presenciais com carga horária de 20 a 96 horas, objetivando subsidiar os dirigentes para liderar a equipe escolar, planejar, acompanhar, avaliar os resultados, programar o projeto político-pedagógico e solucionar os conflitos a que as escolas estão sujeitas.), seminários e formação continuada em serviço, considerando que, freqüentemente, professores passam a assumir a função de diretor sem adequadas oportunidades para desenvolver o conhecimento e as habilidades específicas para o exercício da função. A qualificação do dirigente escolar perpassou por uma questão central: a definição do padrão do dirigente escolar requerido para as novas demandas da gestão participativa e autônoma da escola.
- 3) Modernização da gestão escolar: Foram redefinidos os instrumentos operacionais, as rotinas e os procedimentos sistematizados nos manuais, concebidos para facilitar o manuseio e a leitura e com o objetivo de auxiliar a equipe escolar na operacionalização das suas ações, estavam estruturados em dois módulos⁹⁴, cujos

93 – O FUNDESCOLA, Fundo de Fortalecimento da Escola, é um programa do Ministério da Educação desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. (Ver Anexo V)

⁹⁴ **Módulos do volume I** – Gerenciando a Escola Eficaz: Escolas Eficazes – continha os principais conceitos e os desafios pedagógicos de uma escola e buscava apontar as soluções mais eficazes. O conceito básico era o de que “a escola eficaz era aquela na qual os alunos aprendem” e o objetivo fundamental era orientar o gestor escolar sobre como tornar a escola um espaço adequado para o sucesso escolar do aluno; Mobilizando Recursos Estratégicos – incluiu questões de liderança do diretor e sua relação com professores, alunos e comunidade, destacando que o sucesso da escola dependia da contribuição de todos e que a efetividade dessa contribuição dependia da liderança do gestor escolar; Instrumentos para a Gestão Escolar – constituíram um painel de orientação do diretor, contemplando as questões gerenciais e administrativas da escola, incluindo proposta pedagógica, instrumentos para a direção escolar, elementos para a elaboração do plano de desenvolvimento escolar e outras informações relacionadas ao trabalho cotidiano do gestor escolar.

conteúdos foram validados por aproximadamente 2500 diretores e vices-diretores, em fevereiro de 2000.

Ainda, conforme REIS (2003), as estratégias foram programadas simultaneamente, ao percorrer do PFGAE, em interação com as equipes das escolas; buscou-se fomentar a gestão autônoma, mediante a implementação de diretrizes e princípios que fortalecessem a escola e possibilitassem a descentralização das decisões do poder central para a escola. Nesse processo a autonomia foi entendida, conforme define LÜCK (2000, p.25), como “[...] um processo que se constrói no dia-a-dia, mediante ação coletiva competente e responsável, realizada mediante a superação de naturais ambigüidades, contradições e conflitos”.

Como componente do Projeto Bahia, o Programa Educar para Vencer orientado para desenvolver a capacidade de gestão⁹⁵ das unidades escolares e dos órgãos municipais de educação através da proposta do PFGAE, a idéia do Governo baiano era desfazer com os padrões entranhados na rede escolar. Dessa maneira, a ‘*gestão escolar*’ (a escola) adquiriu importância salientar como um dos instrumentos capazes de propiciarem variados meios e estratégias para o alcance da qualidade e equidade.

O Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional, objeto de interesse desta pesquisa acadêmica, dentro da proposta do Projeto e da natureza de sua finalidade será apresentado a seguir através das suas ações e estratégias de implantação da reforma do sistema educacional baiano que visou promover os esforços necessários para que o princípio da gestão democrática do ensino fosse vivenciado nas escolas públicas da educação básica baiana.

Módulo do volume II - Orientou o dirigente sobre as ferramentas da gestão escolar que puderam contribuir para melhorar os serviços prestados nas escolas. Indicou os métodos a serem utilizados e a padronização das atividades, na perspectiva de promover melhor desempenho das funções, mais agilidade e confiabilidade nas informações. Encontrava-se organizado em módulos, abaixo descritos: Secretaria Escolar - forneceu informações sobre a estrutura e funcionamento, formulários e o passo-a-passo para realizar as atividades de uma secretaria escolar; Rotinas Financeiras – orientou sobre as formas de realização do controle de movimentação, acompanhamento de gastos, compras, contratações e contabilidade geral realizada pela escola; Rotinas de Melhoria do dia-a-dia e de Suporte – situou a equipe escolar em relação às atividades técnico-administrativas da unidade escolar; Anexos - reuniram o conjunto de formulários inerentes ao controle e acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas; Instruções Normativas – apresentaram a Base Legal que respaldou o cumprimento das ações no cotidiano escolar; Glossário – apresentou os conceitos fundamentais, pertinentes ao desenvolvimento das ações escolares.

⁹⁵ Cf. REIS (2003) A construção de um novo modelo da gestão escolar demandou estabelecimento de mecanismos legais, norteadores e integradores, respaldados nas diretrizes expressas nas Constituições Federal de 1988 e Estadual de 1989. Assim, no âmbito da rede pública estadual, decretos, portarias e instruções legalizaram a mudança pretendida.

Por ser tema desta dissertação, o Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional (Componente 3) será mais detalhado no ítem a seguir.

5.7 O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL: O COMPONENTE 3 DO PROJETO BAHIA I

O Projeto Bahia possuía na sua 1ª fase⁹⁶, em 1999, 3 objetivos macros:

- Componente 1: A Melhoria da qualidade do nos níveis de ensino fundamental e médio;
- Componente 2: A Ampliação do acesso educacional ao ensino médio (secundário);
- Componente 3: O Fortalecimento da gestão educacional.

Dentre os objetivos exposto acima a ser alcançado até o final do ano 2002, quando se concluiu o Projeto I (1ª fase) a Secretaria de Educação aguardava que os resultados⁹⁷ esperados fossem os seguintes:

- Padrões mínimos de instalações físicas e de funcionamento implantados em 194 escolas estaduais e 2.500 escolas municipais de ensino fundamental, localizadas nos 100 municípios integrantes do Programa Faz Cidadão;
- PDE elaborado em 2.321 escolas, dentre elas 167 de ensino fundamental com repasse financeiro em 50 municípios do Programa Faz Cidadão, bem como em 483 estaduais e 278 municipais de ensino médio;
- 11.000 classes de regularização de fluxo implantadas em 280 municípios;
- 50.000 vagas criadas a partir da reorganização da rede estadual de ensino médio;
- 90.000 vagas de ensino médio criadas a partir da construção de 750 salas de aula, ampliando escolas existentes;
- 7.200 vagas de ensino médio criadas a partir da construção de 10 escolas, cada uma com o mínimo de 6 salas;

96 Fonte: SEC - Bahia, 1999.

97 Fonte: SEC / Bahia, 2002.

- Avaliação bianual da rede pública de ensino realizada em processo gradual de atendimento às UE localizadas nos 100 municípios do Programa Faz Cidadão e nos municípios sede de DIREC;
- Avaliação contínua realizada em todas as séries do ensino fundamental, nas escolas localizadas nos municípios do Programa Educar Para Vencer;
- 2.500 diretores escolares treinados e em processo de certificação;
- PDD elaborado com repasse financeiro efetuado para as 33 DIREC.

5.8 O COMPONENTE 3: O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

O fortalecimento da Gestão Escolar é o Componente 3 do Programa Educar Para Vencer, onde assegurou através dos dados produzidos pelo Sistema de Avaliação das escolas, a criação de meios que oportunizaram ajustes e/ou correções de rumos da educação. Além disso, houve a promoção da capacitação técnica dos gestores educacionais, a exemplo da Certificação de diretores e vice-diretores e da implementação do Plano de Desenvolvimento das Diretorias⁹⁸(PDE) das DIREC'S.

Através da ampliação e complemento de ações de programas do Governo Federal e do processo de municipalização do ensino fundamental no Estado e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nas escolas e nos órgãos responsáveis por ela. A proposta do fortalecimento da gestão educacional ocorreu em três níveis distintos e complementares:

- **Avaliação da rede pública:** foi desenvolvido um sistema que possibilitou a análise de desempenho e de aprendizagem das escolas estaduais. A primeira: uma avaliação aferida bianualmente, com base no modelo SAEB e a segunda com periodicidade bimestral;

⁹⁸ É um instrumento que visa à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico, que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. Seu objetivo é aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia aos processos que desenvolve. Para a sua elaboração, a “a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, elabora objetivos, estratégias, metas e planos de ação. A metodologia para elaboração e implementação do Plano” (FONSECA, 2003, p.308), cuja compreensão é mediada pela presença de um consultor da Secretaria de Educação, chamado Líder de Área (no Estado da Bahia).

- **Melhoria da gestão escolar e regional:** o projeto previu ações de certificação de dirigentes da rede pública e o fortalecimento das DIREC's - Diretoria Regional de Educação, através do apoio técnico para elaboração do Plano de Desenvolvimento de Diretor (PDD) da DIREC, reorientada para dar suporte técnico às escolas estaduais e secretarias municipais;
- **Administração e monitoramento:** esta ação, de extrema importância, para o desenvolvimento do projeto e consecução de seus objetivos, foi realizada pela equipe de coordenação do projeto COPE, em articulação com as unidades executoras, através do acompanhamento sistemático das atividades;

5.8.1 Premissas

O Componente 3 do Programa Educar Para Vencer tinha algumas premissas, são elas:

- Continuidade da política de prioridade à educação no Estado da Bahia.
- Interesse e participação dos pais junto à comunidade escolar.
- Comprometimento e participação das secretarias municipais de educação e DIREC na melhoria da rede pública de ensino.
- Apoio técnico do MEC/INEP e disponibilidade de acesso ao seu banco de itens.
- Disponibilidade de sistemas de transporte e comunicação que viabilizem a articulação junto aos órgãos envolvidos com o ensino público.
- Interesse e participação de universidades e outras instituições (ONG) na melhoria da educação básica.

As ações previstas no projeto estão agrupadas segundo os seus componentes e subcomponentes, conforme quadro que se segue indicando a sua abrangência e beneficiários.

Tabela - 6
Componentes / Subcomponentes/ Abrangência / Beneficiários

Componentes e subcomponentes	Municípios	Escolas	Alunos	Dirigentes
3. Fortalecimento da gestão educacional				
3.1 Avaliação da rede pública	209	1.047	1.045.000	
3.2 Melhoria da gestão escolar regional	415	20.000	4.200.000	10.000
3.3 Administração e monitoramento do projeto	415			

Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, 2000.

Com a Reforma administrativa da Secretaria da Educação, foi criada a Coordenação de Projetos Educacionais (COPE) ficando sob sua responsabilidade regimental a coordenação de projetos financiados com recursos externos, característica do presente projeto, na condição de unidade gestora. Para um melhor entendimento da nova organização da SEC, encontra-se no Anexo VI uma cópia do Decreto n.º 7.581/99⁹⁹.

Se, por um lado, a coordenação do projeto é uma competência da COPE, por outro, a implementação das ações foram distribuída entre as unidades finalísticas da estrutura da SEC, denominadas de unidades executoras. Assim, de modo a facilitar a efetiva atuação da COPE, a estrutura gerencial do projeto contou com articuladores que, junto às unidades executoras, constituiu em elos permanentes de integração entre a equipe de implementação de cada ação e a Coordenação do Projeto, assegurando desse modo a execução, o acompanhamento e o monitoramento sistemáticos.

A equipe de gerenciamento do Projeto de Educação do Estado da Bahia foi composta pelo Líder do Projeto, um Gerente Técnico, um Gerente Administrativo-financeiro, três Articuladores (um para cada superintendência SPDE, SUPEC e SUCAB), além de assistentes de níveis superior e médio. Os quadros demonstrativos de atribuições e perfis da equipe encontram-se no Anexo VII.

Passamos a descrever a seguir, o detalhamento dos custos do Componente 3, supracitado, demonstrado nas tabelas a baixo:

⁹⁹ Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, p. 93, 1999.

Tabela -7
Custos¹⁰⁰ - Componente 3 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3	Fortalecimento da Gestão Educacional	24.436.231	51%	49%
3.1	Avaliação da Rede Pública	4.880.295	78%	22%
3.2	Melhoria da gestão escolar regional	12.330.449	25%	75%
3.3	Administração e Monitoramento do Projeto	7.225.487	78%	22%

Fonte: PIP Fase I

Subcomponente 3.1 – Avaliação da Rede Pública

A avaliação da rede pública de ensino ocorreu de duas formas: através da avaliação bianual, nos moldes do SAEB, e da avaliação contínua (bimestral) que visou aferir resultados mais imediatos de ações desenvolvidas em alguns municípios do Estado. O objetivo principal foi avaliar o desempenho das escolas em termos de qualidade de ensino, para que sejam definidas estratégias de melhoria do rendimento dos alunos. Com essa ação pretende-se instituir uma cultura de avaliação educacional que permitiu fornecer periodicamente subsídios para o planejamento e execução do processo do ensino e para a gestão da escola, constituiu-se num importante instrumento coadjuvante da melhoria da aprendizagem, disseminando essa prática na rede pública de ensino. (BAHIA/PIP, 1999, p. 54).

A avaliação bianual destinou-se a escolas que ofereceram a 4ª e/ou 8ª série do ensino fundamental e/ou o 3º ano do ensino médio. A primeira etapa, foi realizada no ano 2001, envolveu todas as escolas da rede estadual e as escolas municipais urbanas que estão localizadas nos 100 municípios do Programa Faz Cidadão (547 escolas), além de 500 escolas públicas, determinadas por amostragem, localizadas nos municípios sede de DIREC. Estimou-se que 75.000 alunos participarão desse processo. A avaliação prevista para o ano 2003, durante a Fase II do projeto foi ampliada, incluindo uma amostra de escolas rurais. Esta atividade foi institucionalizada, com realizações nos anos ímpares, incorporando aperfeiçoamentos e tornando-se mais abrangente. (BAHIA/PIP – I p. 54, 1999).

¹⁰⁰ Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, p. 34, 1999.

A SEC contou com a colaboração técnica do MEC/INEP, na primeira etapa, principalmente para a elaboração dos itens de testes para o 3º ano do ensino médio. Além dos testes de proficiência para os alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, a avaliação incluiu também os questionários para professores, dirigentes escolares e alunos. (BAHIA/PIP - I, p.54, 1999).

As avaliações bianual e contínua do rendimento escolar esteve sob a responsabilidade de uma agência de avaliação que foi criada com a finalidade de coordenar, de forma independente, os processos de avaliação da rede pública de ensino no Estado da Bahia.

A avaliação contínua foi voltada para o ensino fundamental, em municípios do Programa Educar para Vencer, baseou-se em testes de proficiência em Português, Matemática, História, Ciências e Geografia. Os testes foram elaborados pela agência de avaliação e contou com a colaboração de empresa consultora nos dois primeiros anos. Além dos testes de proficiência, a avaliação inclui questionários para os diretores e professores. No ano 2000 abrangeu as 1ª, 4ª, 5ª e 8ª séries em 45 municípios, no ano 2001 alcançou as 1ª, 2ª, 4ª a 6ª e a 8ª séries em 80 municípios, para em 2002 incluir todas as séries nos 120 municípios participantes do programa. (BAHIA/PIP - I p.54, 1999).

O número aproximado de alunos participantes em cada ano é respectivamente 570.000, 650.000 e 970.000. A partir dos resultados da avaliação foram produzidos programas de TV para correção de deficiências do ensino, treinamento de professores e recuperação de alunos, de forma a minimizar o prejuízo curricular. (BAHIA/PIP – I, p.54, 1999).

Os custos deste subcomponente são apresentados conforme desdobramento a seguir:

Tabela -8
Custos- Subcomponente 3.1 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.1	Avaliação da Rede Pública	4.880.295	78%	22%
3.1.1	Agência de Avaliação	79.228	80%	20%
3.1.2	Avaliação bianual do rendimento escolar	476.849	80%	20%
3.1.3	Avaliação contínua do rendimento escolar	4.324.218	80%	20%

3.1.4	Execução das ações da avaliação da rede pública	95.692	0%	100%
--------------	---	--------	----	------

Fonte: PIP Fase – I, p. 55, 1999.

Resultados esperados:

- Avaliação bianual realizada em 1.047 escolas da rede de ensino público, localizadas nos municípios integrantes do Programa Faz Cidadão, envolvendo 75.000 alunos;
- Agência de avaliação criada e em funcionamento;
- Avaliação contínua realizada em todas as séries do ensino fundamental, nos municípios do Programa Educar para Vencer, envolvendo 970.000 alunos.

Subcomponente 3.2 – Melhoria da gestão escolar regional

Visando a melhoria de gestão no nível escolar, o projeto prevê a certificação de dirigentes da rede pública. A partir da identificação dos candidatos a serem certificados, de acordo com perfil definido, terá início a implantação gradativa do processo de certificação de dirigentes e contratada empresa de consultoria para a sua concepção e implementação. A Fundação Luís Eduardo Magalhães – FLEM coordenará este processo formando uma equipe de técnicos para absorção da tecnologia de montagem e operação do sistema, capacitando-se para operá-lo de forma auto-suficiente. O processo de certificação atenderá aproximadamente 10.000 dirigentes da rede pública de ensino básico (BAHIA, 2002).

Num processo semelhante ao da elaboração do PDE e PME das escolas, as DIREC receberão apoio técnico para a elaboração do Plano Diretor da DIREC (PDD) e do Plano de Melhoria da DIREC (PMD). Os planos elaborados, após aprovação, terão financiamento com repasse de recursos financeiros às DIREC, com base num contrato de gestão a ser firmado entre a SEC e cada Diretoria Regional. Os itens financiáveis obedecerão a um menu preestabelecido, contemplando a escola como foco principal da atuação da DIREC. Desse modo as DIREC terão condições mais favoráveis para assumir um papel relevante no desenvolvimento da educação em sua região. Os valores dos repasses obedecerão os seguintes limites, (BAHIA, 2002).:

- DIREC com 50 a 90 escolas – US\$ 62.500,00

- DIREC com 91 a 120 escolas – US\$ 87.500,00
- DIREC com mais de 120 escolas – US\$ 125.000,00

Os custos estimados para cada ação encontram-se relacionados a seguir, observando-se os percentuais de desembolso financeiro de responsabilidade de cada fonte:

Tabela - 9
Custos - Subcomponente 3.2 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.2	Melhoria da gestão escolar regional	12.330.449	25%	75%
3.2.1	Certificação de gestores	9.157.154	0%	100%
3.2.2	Plano de Desenvolvimento da DIREC – PDD	495.421	76%	24%
3.2.3	Plano de Melhoria da DIREC – PMD	2.677.875	100%	0%

Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, 2002.

Resultados esperados:

- Aproximadamente 10.000 gestores escolares atendidos pelo processo de certificação;
- PDD elaborado e repasse de PMD efetuado para as 33 DIREC.

Subcomponente 3.3 – Administração e monitoramento do Projeto

As atividades pertinentes a este subcomponente serão de responsabilidade da equipe de coordenação do projeto, a ser constituída pela SEC/COPE, que deverá ser submetida a um processo de capacitação e reciclagem permanentes. O processo de monitoramento das ações a serem desenvolvidas deverá ser deflagrado em articulação com as unidades executoras através do acompanhamento sistemático das atividades contempladas pelo projeto. (BAHIA, 1999).

O processo de avaliação de impacto proposto envolve a contratação de consultoria especializada, e considera os resultados obtidos com a implementação do Projeto através de avaliação de tendências, e estudos analíticos comparativos específicos. Quanto à mobilização e divulgação, estarão previstas a realização de

campanhas de sensibilização, bem como a realização de seminários para a disseminação das informações referentes ao projeto junto às unidades executoras, contando, para tanto, com a contratação de uma empresa pré-qualificada pelo Governo do Estado. O detalhamento deste processo encontra-se descrito no item Avaliação e Monitoramento do Projeto A tabela a seguir retrata o desembolso financeiro necessário à implementação das ações propostas, ao tempo em que estabelece os percentuais específicos de cada fonte de recursos, (BAHIA, 1999):

Tabela -10
Custos - Subcomponente 3.3 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.3	Administração e monitoramento do projeto	7.225.487	78%	22%
3.3.1	Gerenciamento do projeto	4.231.823	78%	22%
3.3.2	Infra-estrutura básica para operacionalização do projeto	1.631.305	78%	22%
3.3.3	Monitoramento das ações do projeto	685.259	80%	20%
3.3.4	Avaliação de impacto	677.100	80%	20%

Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, p.58, 1999.

5.8.2 Avaliação e Monitoramento do Projeto I¹⁰¹

A SEC através da Coordenação de Projetos Educacionais (COPE) foram responsáveis pelo monitoramento do Projeto nesta primeira fase. O plano de monitoramento que foi implementado foi elaborado por uma Empresa/Instituição contratada para esta finalidade. As principais atividades de monitoramento do projeto foram baseadas nos:

- Relatórios anuais;
- Planos anuais (físico, de desembolso financeiro e de aquisições);
- Revisão intermediária;
- Auditorias (2 missões do BIRD);
- Informes de implementação;

¹⁰¹ Fonte: SEC/Bahia, p. 11, 1999.

- Relatório final (ICR).

Para a avaliação de Impacto do Projeto foi contratada uma empresa especializada que, juntamente a SEC, planejou e programou estudos de avaliação do desenvolvimento do projeto e do seu impacto final. Esses estudos levaram em consideração os resultados esperados para esta fase I, que constituiu elementos-chave para o início da segunda fase. Entre os que foram considerados incluíram-se os seguintes:

1. Avaliação de tendências de proficiência, baseada nos resultados da amostra SAEB e na aplicação da avaliação bianual do projeto;
2. Estudos comparativos dos indicadores de desempenho nos municípios priorizados pelo projeto em relação a outros municípios;
3. Estudo analítico do desenvolvimento e implementação do PDE/PME nas escolas e PDD/PMD nas DIREC;
4. Levantamentos periódicos das perspectivas dos beneficiários do projeto, com relação ao processo de implementação e percepção de resultados.

Os estudos de impacto incluíram pesquisa de campo para obter, de forma científica e sistemática, dados quantitativos e qualitativos, além da utilização de dados secundários do SAEB, Censo Educacional, PNAD e outras informações produzidas por órgãos oficiais tais como o IBGE e os Tribunais de Contas do Estado e dos Municípios. Os requisitos que serviram de base para dar início à segunda fase do projeto foram os seguintes:

- Padrões mínimos atendidos em 70% das escolas previstas a serem beneficiadas durante a Fase I (estimativa: 1750 escolas);
- Recursos financeiros do PME repassados a 70% das escolas previstas a serem beneficiadas durante a Fase I (estimativa: 530 escolas de ensino médio e 110 escolas de ensino fundamental);
- 70% das classes de correção de fluxo previstas, em funcionamento (estimativa: 7.700 classes);
- 70% das novas vagas previstas já efetivamente criadas (estimativa: 98.000 vagas);

- PDD desenvolvido e financiado em no mínimo 15 DIREC;
- 70% do número previsto de diretores treinados e em processo de certificação (estimativa: 1.750 diretores). Primeira avaliação bianual realizada nas escolas públicas urbanas, localizadas nos municípios atendidos pelo Educar para Vencer.

Os indicadores de resultados, o componente 3 e seus subcomponente das atividades finalísticas do Projeto I, são dados das tabelas que se seguem.

Indicadores de Monitoramento das Ações – Componente 3

Tabela 11

Componente 3 - Fortalecimento da Gestão educacional

Subcomponente 3.1 - Avaliação da Rede Pública		
	Ação/Atividade	Indicador
3.1.1	Agência de Avaliação	Percentual da equipe capacitada
3.1.2	Avaliação bianual de rendimento escolar	Quantidade de escolas avaliadas Quantidade de alunos avaliados
3.1.3	Avaliação contínua de rendimento escolar	Quantidade de escolas avaliadas Quantidade de alunos avaliados

Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, 1999.

Tabela 12

Subcomponente 3.2 – Melhoramento da gestão escolar regional		
	Ação/Atividade	Indicador
3.2.1	Certificação de gestores	Quantidade de gestores atendidos pelo processo de certificação
3.2.2	Plano de Desenvolvimento da DIREC-PDD	Quantidade de profissionais capacitados Quantidades de PDD aprovados
3.2.3	Plano de Melhoramento da DIREC – PMD	Quantidade de PMD aprovados Quantidade de DIREC com recursos financeiros repassados. Quantidade de PMD com aprovação por unidade

Fonte: PIP Fase I, Secretária de Educação da Bahia, p.16, 1999.

5.8.3 Resultados alcançados:

- 5.116 escolas com Levantamento Situacional (LSE) realizado;
- 4.315 escolas com Padrões Mínimos de Funcionamento instalados;
- 404 escolas com Padrões Mínimos de Instalações Físicas implantados;
- 2.861 escolas com Plano de Desenvolvimento (PDE) elaborado;
- 945 escolas com Plano de Melhoria (PME) financiado;
- 14.551 classes de Regularização do Fluxo Escolar implantadas;
- 119.072 novas vagas criadas para ensino médio;
- 14 escolas construídas, totalizando 138 salas de aula;
- 415 salas de aula ampliadas em escolas já existentes;
- 2.990 escolas com Avaliação de Desempenho aplicada;
- 2.783 escolas com Avaliação de Aprendizagem aplicada;
- 2.287 dirigentes escolares certificados;
- 33 Diretorias Regionais (DIREC) com Plano de Desenvolvimento (PDD) elaborado e Plano de Melhoria (PMD) financiado.

Após os resultados obtidos pelo projeto na primeira fase, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Projeto Bahia – Fase II procurou manter os mesmos objetivos previstos pelo Projeto na sua primeira fase; foram planejadas as ações a serem implementadas pelo Projeto na sua fase II, durante o quadriênio 2003/2006, visando a ampliação e a consolidação dos resultados que foram até então obtidos.

5.9 O FORTALECIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL - O COMPONENTE 3 DO PROJETO BAHIA II

O componente 3 do Projeto Bahia II, na sua 2ª fase¹⁰² possuía os seguintes objetivos macros:

- Componente 1 - Melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio;
- Componente 2 - Ampliar o acesso ao ensino médio;

¹⁰² Fonte: SEC/BAHIA, 2004.

- Componente 3 - Fortalecer a gestão educacional.

Para o quadriênio 2003/2006¹⁰³, os objetivos esperados eram os seguintes:

- 6.000 professores do ensino fundamental, da rede pública estadual, capacitados pela metodologia do GESTAR;
- 2.523 unidades de ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais com PDE elaborados;
- 458 unidades de ensino fundamental da rede pública estadual com PME financiados;
- 638 unidades de ensino médio da rede pública estadual com PDE elaborados;
- 633 unidades de ensino médio da rede pública estadual com PME financiados;
- 18.218 classes de regularização de fluxo de 5a a 8a séries implantadas;
- 1.457 unidades de ensino da rede pública estadual com levantamento situacional (LSE) realizado;
- 2.100 salas de aula da rede pública estadual, situadas em escolas que ofertam o ensino fundamental de 5a a 8a séries, com padrões mínimos de funcionamento implantados;
- 720 vagas criadas para o ensino fundamental em comunidades indígenas, a partir da construção de 1 escola com 6 salas de aula;
- 14 unidades de ensino fundamental, da rede pública estadual em comunidades indígenas, com padrões mínimos de instalações físicas e de funcionamento implantados;
- 47 unidades de ensino fundamental das redes públicas estaduais e municipais, localizadas em comunidades indígenas, beneficiadas com a melhoria dos recursos didáticos;
- 20.880 vagas criadas para o ensino médio, a partir da construção de 28 novas escolas com no mínimo 6 salas de aula cada;
- 720 vagas criadas para o ensino médio em área de assentamento de terra, a partir da construção de 1 escola com 6 salas de aula;
- 276 municípios beneficiados com o financiamento complementar do transporte escolar para o ensino médio;

103 Fonte: PIP fase II – SEC - Bahia, 2004.

- 113 unidades de ensino da rede pública estadual exclusivamente de ensino médio, com autonomia financeira plena implantada;
- 4.430 unidades de ensino das redes públicas urbanas estaduais e municipais, com avaliação de desempenho aplicada bianualmente nas 4a e 8a séries, nas disciplinas de português e matemática;
- 4.413 unidades de ensino das redes públicas urbanas estadual e municipal, com avaliação de aprendizagem aplicada nas 1ª a 4ª séries, nas disciplinas de português e matemática;
- unidades de ensino fundamental e médio, da rede pública estadual, com os Sistemas SAEMEC e SIDE implantados;
- 229 unidades de ensino fundamental e médio, das redes públicas estadual e municipal, monitoradas pela UGP;
- Avaliação de Impacto Final realizada e divulgada;
- 20.400 profissionais de educação submetidos ao processo de certificação;
- Capacidade operacional da SEC parcialmente restaurada, no âmbito da tecnologia da informação, destacando-se as aquisições de 17 computadores/servidores e 28 equipamentos para comunicação de dados;
- Relatório de Atividades contemplando os avanços consolidados a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento Integrado dos Setores Social e Econômico do Estado da Bahia.

5.9.1 Componente 3 - Fortalecer a gestão educacional

Dando continuidade à implantação da maioria das ações da Fase I, o Projeto Bahia II buscou o fortalecimento da gestão educacional por meio das informações obtidas pela Agência de Avaliação do Ensino, que possibilitam a tomada de providências visando a correção de rumos, além do processo de certificação de profissionais de educação, desta vez em um universo mais significativo de cargos (diretores e vice-diretores). Por outro lado, o monitoramento e gerenciamento do conjunto de ações do Projeto, desempenhados pela COPE/UGP (Unidade de Gerenciamento do Projeto Bahia), bem como o financiamento da avaliação de impacto,

constituem-se em uma valiosa garantia de sucesso e exemplificam o esforço da SEC na busca, cada vez maior, de fortalecer a gestão educacional. (BAHIA/SEC, 2004).

As ações previstas no Projeto II estão agrupadas segundo os seus componentes e subcomponentes, conforme quadro 3 que se segue, indicando a sua abrangência e beneficiários.

Quadro 3

Componentes e subcomponentes
3. Fortalecimento da gestão educacional
3.1 Autonomia Financeira Plena para o Ensino Médio
3.2 Avaliação da Rede Pública
3.3 Implantação de Software para a Administração Escolar
3.4 Administração e Monitoramento do Projeto
3.5 Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação
Premissas
Continuidade da política de prioridade à educação no Estado da Bahia
Interesse e participação dos pais junto à comunidade escolar
Comprometimento e participação das secretarias municipais de educação e DIREC na melhoria da rede pública de ensino
Apoio técnico do MEC/INEP e disponibilidade de acesso ao seu banco de itens
Disponibilidade de sistemas de transporte e comunicação que viabilizem a articulação junto aos órgãos envolvidos com o ensino público
Interesse e participação de universidades e outras instituições (ONG) na melhoria da educação básica.

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2005.

A SEC por intermédio da COPE, continuou responsável pelo monitoramento regimental e coordenação do Projeto II, na condição de unidade gestora. Para melhor entendimento da organização da SEC, encontra-se no Anexo VIII uma cópia do Decreto número 8.877/2004¹⁰⁴. As equipes de gerenciamento do Projeto Bahia II foram compostas pelo Líder do Projeto, um Coordenador Técnico, um Coordenador Financeiro, um Coordenador Administrativo e de Monitoramento que também será responsável pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Licitação, além de assistentes de níveis superior e médio. As atribuições e perfis dos profissionais da UGP encontram-se no Anexo IX. (BAHIA/SEC, 2004).

¹⁰⁴ Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, p.53, 2004.

Passamos a descrever a seguir, o detalhamento dos custos do Componente 3, supracitados, demonstrado nas tabelas a baixo:

Tabela - 13
Custos¹⁰⁵ - Componente 3 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3	Fortalecimento da Gestão Educacional	26.044.411,02	70%	30%
3.1	Autonomia Financeira para a Rede Estadual de Ensino Médio	8.837.464,46	70%	30%
3.2	Avaliação da Rede Pública	6.922.579,51	70%	30%
3.3	Implantação de Software para a Administração Escolar	15.594,00	70%	30%
3.4	Administração e Monitoramento do Projeto	2.729.828,43	70%	30%
3.5	Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação	7.538.944,62	70%	30%
3.6	Recuperação da Capacidade Tecnológica da Rede	1.047.031,36	70%	30%
3.7	Programa de Desenvolvimento Integrado do Estado da Bahia	201.875,01	70%	30%

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2005.

Subcomponente 3.1 - Autonomia Financeira Plena para o Ensino Médio

Segundo a SEC/Bahia (2005) a autonomia financeira plena da escola consistiu em promover os meios necessários, para que os funcionários e a comunidade tomassem decisões relativas à gestão escolar, tornando-os responsáveis pelos resultados. O Projeto Bahia II previu o repasse de recursos para 113 escolas da rede pública estadual que ofertaram exclusivamente o ensino médio para menos de 5.001 alunos e que não fosse Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães. O recurso transferido foi utilizado dando prioridade ao pagamento das contas de consumo da escola (água, luz e telefone, despesas com manutenção das instalações físicas) e o saldo poderia ser aplicado em pequenos consertos, compra de suprimentos, aquisição de material institucional de consumo didático e equipamentos permanentes.

Foi prevista, previamente ao repasse financeiro, uma atividade que para promoveu a preparação das Unidades Escolares¹⁰⁶, consistiu na capacitação dos

¹⁰⁵ Fonte: Plano de Implementação do Projeto (PIP) de Educação da Bahia – Fase II, 2005.

dirigentes escolares responsáveis pela gestão dos recursos, que teve como instrumento principal o manual de autonomia financeira da escola. Para tanto, o valor do repasse obedeceu ao seguinte critério:

1. Considerar a mesma regra para o PME do ensino médio, ou seja:
 - até 300 alunos - R\$30.000,00
 - de 301 até 2.000 alunos - R\$100,00 por aluno
 - de 2.001 alunos em diante - R\$200.000,00
2. Adicionar ao montante obtido acima a quantia de R\$ 28,20 por aluno x 3 (três anos de benefícios);
3. O total obtido pelo somatório dos dois valores acima referidos será destinado a cada uma das 113 escolas.

O Projeto Bahia II previu a transferência gradual dos recursos para cada uma das 113 escolas a serem beneficiadas com autonomia financeira plena, de forma que 1/3 do montante total de cada unidade de ensino, conforme critério acima especificado, seja repassado anualmente, em 2004, 2005 e 2006. Esta ação beneficiou 158.429 alunos matriculados nas 113 escolas, que estão localizadas em 71 municípios.

Vale notar que não há interseção entre as escolas de ensino médio beneficiadas com Plano de Melhoria da Escola (PME) e Autonomia Financeira Plena, de forma que a unidade atingida por uma ação não o será pela outra e vice-versa.

Os custos deste subcomponente estão representados a seguir:

Tabela -14
Custos - Subcomponente 3.1 (valores em US\$)

Componente / Subcomponentes		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.1	Autonomia Financeira Plena para o Ensino Médio	8.837.464,46	70%	30%
3.1.1	Preparação das Unidades Escolares (UE)	50.866,67	70%	30%

¹⁰⁶ O PDE foi o responsável pelo processo gerencial de planejamento estratégico cuja metodologia foi proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUDESCOLA).

3.1.2	Repasse de Recursos para a Autonomia da EU	8.786.597,79	-	100%
-------	--	--------------	---	------

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- Unidades de ensino, da rede pública estadual exclusivamente de ensino médio, com autonomia financeira plena implantada.

Subcomponente 3.2 - Avaliação da Rede Pública

O Projeto de Avaliação busca dados para informar às escolas e respectivas Secretarias de Educação, se seu aluno, ao concluir uma determinada série ou ciclo, apresenta as habilidades e competências esperadas para essa série/ciclo e se, ao longo do ano, seu aluno está sendo exposto a um ritmo curricular que lhe permita, ao final do curso, ter as referidas habilidades e competências. Esses dados possibilitam aos dirigentes escolares um melhor planejamento a curto, médio e longo prazo.

Para as secretarias, tais informações são essenciais no planejamento de suas ações e determinação de políticas e diretrizes, além de contribuir para a avaliação do impacto de seus programas. O Projeto de Avaliação é implementado a partir de três macro ações:

1ª) a Avaliação de Desempenho; 2ª) a Avaliação de Aprendizagem; e 3ª) a Agência de Avaliação, cuja finalidade é coordenar e desenvolver, de forma independente, todo o processo de avaliação externa da rede pública de ensino no Estado da Bahia.

A Avaliação bianual (avaliação de desempenho) destina-se às escolas que oferecem 4ª e/ou 8ª série do ensino fundamental, nas disciplinas de português e matemática. Para o ano de 2003 e 2005 previu-se a aplicação da avaliação de desempenho, em caráter amostral, em escolas públicas estaduais e municipais. Essa aplicação objetiva a realização de estudos de comparabilidade. A definição do universo amostral será feito, posteriormente, em parceria com o INEP.

Para 2004, previu-se a aplicação da avaliação de desempenho em todas as escolas urbanas localizadas nos 417 municípios integrantes do Programa Educar para Vencer e em uma amostra de escolas rurais. Estima-se que 4.430 escolas participem da avaliação.

A Avaliação contínua (avaliação da aprendizagem) destina-se às escolas que ofertaram as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), através da aplicação de testes de proficiência das disciplinas de português e matemática. Na aplicação dos testes envolvesse a comunidade escolar, em especial os professores e a direção. A supervisão dessa aplicação ficou a cargo da Agência de Avaliação que, também, teve a responsabilidade de elaborar os testes que foram encaminhados às unidades escolares, bem como treinamentos de todos os atores envolvidos no processo.

A partir dos resultados dessa avaliação, foram produzidos materiais didáticos para a remediação das deficiências evidenciadas. Para os anos de 2003, 2004 e 2005 previu-se o atendimento a todas as escolas municipais e estaduais, localizadas na área urbana dos 417 municípios integrantes do Programa Educar para Vencer. Estima-se que foram envolvidas na avaliação de aprendizagem 4.413 escolas públicas. As avaliações foram realizadas em três momentos distintos (unidades didáticas) ao longo do ano letivo. Previu-se, também, a realização de aplicação de testes, em caráter amostral, visando a pré-testagem de itens e o levantamento do comportamento estatístico dessa modalidade de avaliação.

Os custos do subcomponente em questão estão discriminados a seguir:

Tabela - 15
Custos - Subcomponente 3.2 (valores em US\$)

Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.2	Avaliação da Rede Pública	4.497.575,12	70%	30%
3.2.1	Agência de Avaliação	1.035.918,86	70%	30%
3.2.2	Avaliação de Desempenho	823.920,00	70%	30%
3.2.3	Avaliação de Aprendizagem	2.633.592,84	70%	30%

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- 4.430 unidades de ensino, das redes públicas urbanas estaduais e municipais, com avaliação de desempenho aplicada nas 4ª e 8ª séries, nas disciplinas de português e matemática;
- 4.413 unidades de ensino, das redes públicas urbanas estaduais e municipais, com avaliação de aprendizagem aplicada de 1ª a 4ª séries, nas disciplinas de português e matemática.

Subcomponente 3.3 - Implantação de Software para a Administração escolar

Procurando fomentar o gerenciamento da unidade de ensino, o Projeto Bahia II financiou a implantação dos Sistemas de Informações SAEMEC¹⁰⁷ (Sistema de Administração Escolar do MEC) e SIDE¹⁰⁸ (Sistema de Informações do departamento Escolar) em 1.000 unidades de ensino fundamental e médio, da rede pública estadual.

As atividades pertinentes a este subcomponente foram de responsabilidade da equipe de coordenação do projeto, constituído pela SEC/COPE, que precisou ser submetida a um processo de capacitação e reciclagem permanentes.

O processo de monitoramento das ações que foram desenvolvidas foi deflagrado em articulação com as unidades executoras através do acompanhamento sistemático das atividades contempladas pelo projeto.

O processo de avaliação de impacto proposto envolveu a contratação de consultoria especializada, e considerou os resultados obtidos com a implementação do Projeto através de avaliação de tendências, e estudos analíticos comparativos específicos.

Quanto à mobilização e divulgação, foram previstas a realização de campanhas de sensibilização, bem como a realização de seminários para a disseminação das informações referentes ao projeto junto às unidades executoras, contou, para tanto, com a contratação de uma empresa pré-qualificada pelo Governo do Estado da Bahia.

O detalhamento deste processo encontra-se descrito no item Avaliação e Monitoramento do Projeto. A tabela a seguir retrata o desembolso financeiro necessário à implementação das ações propostas, ao tempo em que estabeleceu os percentuais específicos de cada fonte de recursos:

Tabela -16
Custos - Subcomponente 3.3 (valores em US\$)

Subcomponente/Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.3	Administração e Monitoramento do Projeto	6.389.256	89,2%	10,8%
3.3.1	Gerenciamento do Projeto	4.474.678	94,7%	5,3%

¹⁰⁷ É um software de gerenciamento de informações, desenvolvido pelo INEP, utilizado para informatização administrativa escolar.

¹⁰⁸ Tem como funcionalidade básica facilitar o cálculo e o armazenamento dos indicadores de desempenho escolar, possibilitando o gerenciamento ágil dessas informações, para que os dirigentes educacionais atuem mais rapidamente.

3.3.2	Infra-Estrutura Básica Para Operacionalização do Projeto	593.831	62,2%	37,8%
3.3.3	Monitoramento das Ações do Projeto	643.647	66,0%	34,0%
3.3.4	Avaliação de Impacto do Projeto	677.099	99,0%	1,0%

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- Unidades de ensino fundamental e médio, da rede pública estadual, com os Sistemas SAEMEC e SIDE implantados.

Subcomponente 3.4 – Administração e Monitoramento do Projeto

A COPE/UGP teve a responsabilidade pela administração e monitoramento do Projeto, tal qual como na Fase I. A equipe técnica da UGP continuou desempenhando as funções previstas nos Termos de Referência, buscando garantir o alcance dos resultados esperados. Essa equipe utilizou o Sistema de Gerenciamento de Projeto (GEP), concebido para auxiliar o gerenciamento dos recursos financeiros. O processo de monitoramento das ações foi deflagrado em articulação com as unidades executoras através do acompanhamento sistemático das atividades contempladas pelo Projeto. (SEC/BAHIA, 2006).

A ação de avaliação de impacto proposta envolve a continuidade do contrato com a empresa de consultoria especializada, e considera os resultados obtidos com a implementação do Projeto, por meio da avaliação de tendências e estudos analíticos comparativos específicos.

O detalhamento deste processo encontra-se descrito no item “Avaliação e Monitoramento do Projeto” deste documento. Os custos do subcomponente aqui referenciado encontram-se descritos abaixo:

Tabela - 17
Custos - Subcomponente 3.4 (valores em US\$)

Subcomponente/Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.4	Administração e Monitoramento do Projeto	3.166.271,40	49%	51%
3.4.1	Gerenciamento do Projeto	2.479.932,84	43,22%	30%
3.4.2	Monitoramento das Ações do Projeto	121.345,60	70%	30%

3.4.3	Avaliação de Impacto do Projeto	564.938,96	70%	30%
-------	---------------------------------	------------	-----	-----

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- 229 unidades de ensino, das redes públicas de ensino fundamental e médio, monitoradas pela UGP;
- Avaliação de Impacto Final realizada e divulgada.

Subcomponente 3.5 – Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação

A Certificação ocupacional foi relacionada, sobretudo, com a competência efetiva dos profissionais no trabalho e não somente com os aspectos formais (formação, extensão e titulação). Dentre seus objetivos específicos, a certificação visou aprimorar a profissionalização e a qualidade dos quadros diretivos, gerenciais e técnicos, subsidiar incentivos para as carreiras ocupacionais e estimulou a educação profissional continuada (SEC/BAHIA, 2006).

O processo de certificação incluiu exames práticos e teóricos que avaliaram os conhecimentos e habilidades dos profissionais que atuam na educação. Sua metodologia prima pela definição de um padrão de qualidade de serviços para profissionais, possibilitando mecanismos que atestaram e garantiram que as pessoas que ocupam determinadas posições são capazes, de fato, de atingirem bom desempenho profissional (SEC/BAHIA, 2006).

O Processo de Certificação foi revalidado a cada três anos, de forma a garantir que os profissionais estivessem com os conhecimentos e habilidades devidamente atualizados. Dando continuidade a melhoria da gestão no nível escolar, a fase II do Projeto Bahia, previu, além da Certificação de Dirigentes, a certificação de Especialistas em Disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia), Profissionais Alfabetizadores, Coordenadores Pedagógicos e Secretários Escolares. O Processo de Certificação atendeu a todo o Sistema de Educação Pública do Estado da Bahia, visando oportunizar a Certificação de 20.400 profissionais assim distribuídos (SEC/BAHIA, 2006):

- 900 dirigentes escolares;

- 14.250 especialistas em disciplinas (2.850 de cada disciplina);
- 2.850 profissionais alfabetizadores;
- 1.500 coordenadores pedagógicos;
- 900 secretários escolares.

A seguir, discriminamos os custos do subcomponente:

Tabela - 18
Custos - Subcomponente 3.5 (valores em US\$)

Subcomponente/Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.5	Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação	5.792.804,71	-	100%
3.5.1	Certificação de Dirigentes	5.792.804,71	-	100%

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- 20.400 profissionais de educação em processo de certificação.

Subcomponente 3.6 – Recuperação da Capacidade Tecnológica da Rede

O Projeto Bahia Fase II visou a recuperação parcial da capacidade operacional da SEC, em termos de tecnologia da informação, financiou a aquisição de softwares e equipamentos de informática. Foram adquiridos computadores/servidores para correio eletrônico, backup de informações, gerenciamento de rede e implantação dos Sistemas de Matrícula, de Recursos Humanos e Integrado de Informações Gerenciais, por exemplo, além de equipamentos para comunicação de dados. A seguir, discriminamos os custos do subcomponente (SEC/BAHIA, 2006):

Tabela - 19
Custos - Subcomponente 3.6 (valores em US\$)

Subcomponente/Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.6	Recuperação da Capacidade Tecnológica da Rede	1.047.031,36	65,4%	34,6%
3.6.1	Aquisição de Equipamentos de Informática para Órgão Central	1.047.031,36	65,4%	34,6%

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- Capacidade operacional da SEC parcialmente restaurada, no âmbito da tecnologia da informação, destacando-se as aquisições e 17 computadores/servidores e 28 equipamentos para comunicação de dados.

Subcomponente 3.7 – Programa de Desenvolvimento Integrado do Estado da Bahia

O Governo da Bahia, a partir do seu Plano Estratégico, elaborou um Programa de Desenvolvimento Integrado dos Setores Social e Econômico, que contou com o financiamento do Projeto Bahia Fase II para a implementação de algumas das atividades, mediante articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação e Planejamento. Dentre estas atividades, à título de exemplo, podemos destacar aquelas voltadas para o fortalecimento da capacidade gerencial dos entes governamentais estaduais envolvidos com as implementações de políticas econômico-sociais, como treinamentos, reuniões para trocas de experiências, preparação de documentos técnicos etc. A seguir, discriminamos os custos do subcomponente em questão (SEC/BAHIA, 2006):

Tabela - 20
Custos - Subcomponente 3.7 (valores em US\$)

Subcomponente/Ações		Custos	Percentuais	
			BIRD	Estado
3.7	Programa de Desenvolvimento Integrado do Estado da Bahia	201.875,01	69%	31%
3.7.1	Gerenciamento do Projeto	201.875,01	69%	31%

Fonte: PIP II, Bahia, 2005.

Resultados esperados:

- Relatório de Atividades contemplando os avanços consolidados a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento Integrado dos Setores Social e Econômico do Estado da Bahia.

5.9.2 Avaliação e Monitoramento do Projeto II¹⁰⁹

As principais atividades de monitoramento do projeto continuaram baseadas em:

- Relatórios anuais;
- Planos anuais (físico, de desembolso financeiro e de aquisições);
- Revisão intermediária;
- Auditorias (missões do BIRD);
- Informes de implementação;
- Relatório final (ICR).

Para a Avaliação de Impacto do Projeto II, a empresa contratada no Projeto I, continuou a sua atividade, agora com foco na Avaliação final. As análises dessa empresa levou em consideração os resultados esperados para a primeira fase do Projeto, elemento-chave para o início da fase seguinte. Podemos enumerar, entre outros, os seguintes:

1. Avaliação de tendências de proficiência, baseada nos resultados da amostra SAEB e na aplicação da avaliação bianual do projeto;
2. Estudos comparativos dos indicadores de desempenho nos municípios priorizados pelo projeto em relação a outros municípios;
3. Estudo analítico do desenvolvimento e implementação do PDE/PME nas escolas;
4. Levantamentos periódicos das perspectivas dos beneficiários do Projeto, com relação ao processo de implementação e percepção de resultados.

Os estudos de impacto incluem pesquisa de campo para obter, de forma científica e sistemática, dados quantitativos e qualitativos, além da utilização de dados secundários do SAEB, Censo Educacional, PNAD e outras informações produzidas por órgãos oficiais tais como o IBGE e os Tribunais de Contas do Estado e dos Municípios.

Os requisitos que serviram de base para dar início à segunda fase do Projeto foram:

¹⁰⁹ Fonte: SEC/Bahia, 2004.

- Padrões mínimos de funcionamento implementados em 70% das escolas a serem beneficiadas (estimativa: 1.750 escolas);
- Recursos financeiros do PME repassados a 70% das escolas a serem beneficiadas durante (estimativa: 530 escolas de ensino médio e 110 escolas de ensino fundamental);
- 70% das classes de correção de fluxo implantadas (estimativa: 7.700 classes);
- 70% das novas vagas criadas para o ensino médio (estimativa: 98.000 vagas);
- PDD desenvolvido e financiado em no mínimo 15 DIREC;
- 70% do número de dirigentes treinados e em processo de certificação (estimativa: 1.750 diretores);
- Primeira avaliação bianual realizada em 100% das escolas públicas municipais e estaduais, localizadas na zona urbana, que integrem os municípios atendidos pelo Educar para Vencer.

Os indicadores de resultados, para cada componente e subcomponente das ações finalísticas do Projeto II, estão nas tabelas que se seguem.

Indicadores de Monitoramento das Ações – Componente 3

Tabela 21

Componente 3 - Fortalecimento da Gestão educacional

Subcomponente 3.1 - Autonomia Financeira Plena para o Ensino Médio		
Ação/Atividade		Indicador
3.1.1	Preparação das UE	Quantidade de unidades escolares preparadas
3.1.2	Repasse de Recursos para a Autonomia da Unidade Escolar	Quantidade de unidades escolares beneficiadas com os recursos financeiros repassados

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2004.

Tabela 22

Subcomponente 3.2 - Avaliação da Rede Pública		
	Ação/Atividade	Indicador
3.2.1	Agência de Avaliação	Percentual da equipe capacitada
3.2.2	Avaliação bianual de rendimento escolar	Quantidade de escolas avaliadas Quantidade de alunos avaliados
3.2.3	Avaliação contínua de rendimento escolar	Quantidade de escolas avaliadas Quantidade de alunos avaliados

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2004.

Tabela 23

Subcomponente 3.3 - Implantação de Software para a Administração Escolar		
	Ação/Atividade	Indicador
3.3.1	Implantação e Implementação do SAEMEC e SIDE	Quantidade de escolas com sistema implantado

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2004.

Tabela 24

Subcomponente 3.4 – Administração e Monitoramento do Projeto		
	Ação/Atividade	Indicador
3.4.1	Gerenciamento do Projeto	Equipe de gerenciamento constituída e atuando
3.4.2	Infraestrutura para Operacionalização do Projeto	Infraestrutura instalada e em uso
3.4.3	Monitoramento das Ações do Projeto	Quantidade de escolas monitoradas
3.4.4	Avaliação de Impacto do Projeto	Avaliação de Impacto Final realizada e divulgada

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2004.

Tabela 25

Subcomponente 3.5 - Certificação de Profissionais de Educação		
Ação/Atividade		Indicador
3.5.1	Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação	Quantidade de profissionais atendidos pelo processo de certificação Quantidade de profissionais certificados

Fonte: PIP Fase II, Secretária de Educação da Bahia, 2004

Ao término da Fase II do Projeto, foram quantificados os resultados que indicou a consecução dos objetivos descritos anteriormente. As metas de indicadores educacionais até junho de 2006, relativas ao início da Fase II do Projeto Bahia, foram:

- Aumento da taxa de matrícula em 14 pontos percentuais;
- Redução da taxa de evasão nos ensinos médio e fundamental em 6 e 3 pontos percentuais, respectivamente;
- Aumento das taxas de aprovação para os ensinos médio e fundamental em 11 e 15 pontos percentuais, respectivamente;
- Aumento da proficiência para os ensinos médio e fundamental, nas disciplinas português e matemática, em 5%.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil o sistema educacional foi criado e desenvolvido, desde o início de sua descoberta com a implantação da educação jesuítica em 1549, isto ocorreu em função das necessidades portuguesas e eclesiásticas em assegurarem para si a posse das terras, suas riquezas garantindo a manutenção da ordem vigente o que envolvia o impedimento do acesso de todos à escola. Ao realizarem esta “política educacional” estavam preparando terreno para a penetração e a fixação dos interesses econômicos não só portugueses. Assim foi desde o período colonial, visando atender convenientemente aos interesses econômicos e políticos mercantilistas, mas também, com relação às potências dominantes como Inglaterra no século XIX e nos Estados Unidos século XX.

A razão para que essa política fosse inserida e desenvolvida em terra brasileira e, em todos os países da América Latina que foram colônia de alguma metrópole européia e, hoje estão na situação de países denominados como emergentes se explica pela impetração do sistema colonial desenvolvido a partir do século XV o que viabilizou o crescimento econômico das potências européias colonizadoras e conseqüentemente o desenvolvimento do sistema capitalista.

Por isto, ao pensarmos no enfoque educação para o povo brasileiro temos que pensar em primeiro lugar que, até meados do século XIX, o povo brasileiro compunha-se de escravos, seres humanos sem acesso ao ensino escolar. Estende-se, também, esta consideração ao gênero feminino, às quais era vedada a instrução, a não ser do básico (ler, escrever, o fazer doméstico - bordar, cozinhar, etc.). Isto significava um percentual de aproximadamente 85% da população, os demais recebiam uma instrução precária e incapaz de instrumentalizar a transformação da ordem político-social vigente que imperou desde a colonização as bordas da República Velha.

Ao longo da construção histórica secular brasileira observamos a existência da manutenção de uma política educacional que favoreceu, apenas, a uma pequena parcela privilegiada da população brasileira em ter acesso ao ensino superior.

Nesse contexto nem o ensino básico era oferecido à população carente e, quando isto aconteceu, não foi pela conscientização do grupo governante da relevância da educação para o desenvolvimento econômico nacional. Mas sim, pela circunstância da economia de mercador que passa a exigir dessa camada social uma melhor qualidade da

mão-de-obra visando atender as exigências pelo manuseio das máquinas que chegavam para as indústrias que se instalavam no Brasil.

Portanto, era uma educação que visava ensinar apenas o essencial para introduzir a mão-de-obra técnica no mercado de trabalho. Mas até mesmo isso praticamente não foi conseguido já que o ensino permanecia atrasado e sem condições de prepará-la para o mercado de trabalho já que os currículos permaneceram os mesmos.

Já a partir do século XX, após a Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos, passou a influenciar na política e na economia dos países da América Latina, surgiu assim o novo mundo político, econômico, cultural e social sob a égide norte-americana, constituindo-se, assim, uma sociedade de bem-estar social de consumo de massa, da tecnologia e da supremacia bélica. E, isto nos acarretou como consequência a implantação da ditadura militar do governo brasileiro, a partir de 1964, nos quais se desenvolveram na área educacional políticas que impediam engajamento político-ideológico contrário a seus interesses.

Dessa maneira, os militares introduzem no Brasil uma política educacional que buscou atender as demandas das empresas multinacionais, como exemplo, os acordos realizados entre o MEC/USAID. Isto, mas especificamente, devido à subserviência de nossos governantes em implantar um sistema educacional que impediria o desenvolvimento de uma tecnologia própria mantendo-nos na dependência da compra de know-how das nações desenvolvidas ou dos latifundiários e empresários brasileiros subservientes ao desse capital internacional.

A educação e/ou sistema educacional no Brasil está sempre subentendida e acompanhada da palavra 'escola em crise' e com frequência, pensa-se que esta crise instalou-se há poucos anos considerando-se ser oriunda da Ditadura Militar imposta através da Lei 5692/71. Mas, a crise no âmbito educacional é fruto de um sistema educacional que historicamente privilegiou uma pequena camada da população brasileira, atrelada aos interesses econômicos estrangeiros.

Então o que se presenciou neste período ditatorial na educação é sua tendência em servir para formar trabalhadores para as indústrias e fábricas emergentes no país. Não se observou e não houve nenhum tipo investimento direcionado para o ensino básico. Portanto, não havia pessoas preparadas para preencher as vagas das fábricas. A política educacional dos governantes militares procurou nortear incentivos, apenas, o ensino superior para que esses fossem ocupados, essencialmente, os cargos burocráticos do governo.

Nessa atmosfera, passamos a assistir a transformação do mundo político e econômico polarizado através da hegemonia dos Estados Unidos, impondo seu controle político, cultural, econômico e militar concretizando desta forma idéia da globalização e do sistema neoliberal, propagando-se por todas as áreas, sejam elas comerciais, militares ou educacionais, com isso garantiu seu poder sobre as nações e suas populações em âmbito mundial.

Dessa forma, verificou-se que advento do neoliberalismo na década de 80 juntamente com o processo de enraizamento da globalização na sociedade contemporânea; a educação vai adquirir alguns atributos de importância fundamental nesta sociedade globalizada, devido os impactos de vários discursos que estão embasados no cenário econômico, tais como: competitividade, empregabilidade, capacidade de articulação com as novas tecnologias de ponta, ou seja, isso significa reeducação das pessoas através de novos padrões de comportamento que regem, agora, as corporações transnacionais direcionadas para manter uma rede de interesses de alcance mundial. Ainda, neste sentido, surgiu às relações entre a educação e administração para reduzir os gastos pública e verbas.

Assim, nos anos 90, o Brasil já inserido no contexto do mundo global, observa-se que as políticas sociais, econômicas e educacionais caminham e delineia de acordo com as propostas do mercado mundial. “É preciso fazer os ajustes necessários para que o país se desenvolva em sintonia com as outras nações!”, este é o tom dos discursos do governo.

Dessa maneira, a política educacional, foi delineada pelas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reformas no sistema público de ensino as quais buscavam, sobretudo, universalizar a Educação e suprimir o analfabetismo por intermédio de uma compreensão limitada do termo educação básica.

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercutem de maneira decisiva sobre a educação. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. Assim, sob a intenção de ampliar a Educação a todos, averigua-se que a política do Banco Mundial passou a investir no primeiro ciclo do Ensino Fundamental,

deixando a ampliação dos outros níveis escolares para os cuidados das instituições privadas.

A partir dessa retrospectiva derradeira, passamos a analisar a situação no Estado da Bahia no contexto educacional. Assim, nossa intenção através do presente trabalho, foi compreender e analisar como a relação do Banco Mundial e sua política que irão impor mudanças na política educacional pública baiana através do surgimento do programa Educar para Vencer. Nesse sentido, a pesquisa não foi desenvolvida com o intuito de oferecer respostas a todas as questões que se referem à Reforma educacional pública do estado brasileiro, mas sim, para compreender com mais cuidado o propósito dessa reforma a partir do final dos anos 90 e seus reflexos na educação pública baiana.

Retomando ao contexto conclusivo, vimos que, na Bahia, a reforma educacional, foi traduzida pelo ‘Programa Educar para Vencer’, formulada pela SEC em 1998 e implantada a partir de maio de 1999, tentando modificar a cultura no âmbito do ensino público do Estado investindo uma política de implantação da gestão de qualidade nas unidades escolares. O programa foi planejado para acontecer de forma progressiva através do acordo e empréstimo do Banco Mundial.

Nesse sentido, a pesquisa centrou-se na experiência desenvolvida pela SEC com o Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional tendo como objetivo principal profissionalizar a gestão das escolas através de uma série de ações específicas que trabalham desde o dirigente escolar até a autonomia financeira, pela descentralização de parte dos recursos públicos.

Na Bahia, o desafio posto ao sistema educacional foi o de garantir a equidade e eficiência, considerando que a rede pública baiana apresentava significativos avanços no que diz respeito à expansão das oportunidades de escolarização, a redução da distorção série-idade e do analfabetismo, porém a ineficiência do sistema e a fragilidade na gestão escolar, ainda eram questões que persistiam.

Por isso, foi tomada a decisão governamental de eleger a educação como foco das políticas públicas, para que a escola conquistasse autonomia nos aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Seguindo essa diretriz, o Estado da Bahia implantou o Programa Educar para Vencer, estruturado por meio de seis projetos estratégicos, articulados entre si. Um desses projetos era o Fortalecimento da Gestão Escolar, desenvolvido com o objetivo de apoiar os dirigentes escolares na construção de um novo modelo gerencial, com base em escolas autônomas dirigidas de forma profissional e fortemente vinculadas à sua comunidade. O Projeto estava alicerçado nos

fatores que possibilitam a construção de uma escola eficaz: liderança, autonomia, foco no aluno, trabalho em equipe, avaliação contínua, participação da comunidade, respeito ao tempo escolar, alta expectativa em relação aos resultados e às condições básicas de funcionamento.

No percurso da análise sobre o fortalecimento da gestão constatou-se que a primeira dificuldade foi a de criar a autonomia escolar, introduzindo a gestão estratégica - desenvolvimento da capacidade local de planejamento, aperfeiçoamento dos dirigentes e modernização da gestão escolar - com base no diagnóstico situacional oficial, na definição de metas, objetivos e formas de avaliar, bem como, modernizar os procedimentos administrativos, criar condições para a autogestão, exigiram concentração de esforços, aperfeiçoamento contínuo e acompanhamento sistemático.

Diante desse novo modelo de gestão escolar, ou seja, a gestão democrática, da autogestão e das novas formas de controle do Estado, ocasionou em uma ruptura com os modelos tradicionais de gerenciamento e impôs mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

A gestão democrática e a autogestão escolar se destacaram nas discussões sobre as alternativas fundamentais para superar o baixo desempenho do sistema público de ensino na Bahia. A descentralização e a formação dos gestores mereceram a atenção de educadores baianos e houve consenso sobre a necessidade imperiosa de colocar a escola no foco das políticas públicas.

Chegado este momento finalizador, talvez sejamos tentados a perguntar: que modelo de gestão escolar deve ser adotado? Essa pergunta não tem resposta a priori, tampouco uma resposta que possa ser qualificada como certa ou errada. Isso porque não existem modelos de gestão certos ou errados, mas apenas proposições que revelam racionalidades, perspectivas, contextos, experiências e interesses distintos. Porque a gestão democrática não é um processo simples que apresente resultados em curto prazo, mas envolve uma construção coletiva que demanda estar associada ao Projeto Pedagógico e ao PDE. Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade.

As reformas educacionais aqui analisadas apresentam uma forte tendência de mudança da organização institucional do sistema educativo por meio do fortalecimento

e da autonomia da escola. Mas o propósito de tornar o sistema educativo menos burocrático e mais dinâmico deve vir acompanhado de uma política educativa de articulação e unidade do sistema da Educação para não provocar sua fragmentação e, assim, legitimar os mecanismos de diferenciação e segmentação institucional.

Em suma, para encerrar esta dissertação, há que se apresentar como não poderia deixar de ser, alguns obstáculos que dificultaram o acesso aos textos oficiais relacionados com as peculiaridades da implementação do projeto de fortalecimento da gestão e autonomia educacional nas escolas da rede pública baiana e as suas ações e estratégias utilizadas e, principalmente, se considerando a falta de memória institucional do Estado e a burocracia de seus órgãos, como por exemplo: a FLEM, parceira da SEC, que se resguardou no sigilo ético das informações do processo de implantação. E, por muita felicidade, contei com o apoio de alguns colegas e amigos, além da obstinação direcionada que me propiciou um exercício investigativo penoso mais seguro, embora, não o bastante para resgatar todo o movimento histórico do período pesquisado. É fácil identificar interstícios presentes no corpo do texto, mesmo porque investigar uma realidade “mascarada” pelos próprios dados oficiais comprometeu a análise.

Assim, por tudo que foi exposto anteriormente, vimos que os trabalhos acadêmicos que abordam a implantação de políticas públicas educacionais são raros. Eles são mais raros, ainda, na Bahia, especialmente, quando se aborda o Programa Educar para Vencer. Observa-se pelos estudos que somos um Estado sem tradição nessa área. Nesse sentido, é que se enquadra a contribuição desta pesquisa, que, com base em evidências analíticas, ainda que parciais, procura ajudar a compreender a realidade da execução do projeto fortalecimento da gestão e autonomia educacional nas escolas públicas baianas.

Portanto, tendo em vista a premente necessidade de reformas no sistema educacional brasileiro, projetos e programas são elaborados no intuito de sanar essas deficiências. No entanto, o procedimento tem sido o da orientação de organismos internacionais voltados aos interesses do capital e não o da supressão da miséria do povo brasileiro. Nessa lógica, o Programa Educar para Vencer com o Fortalecimento da gestão e autonomia educacional, projeto que, teoricamente, buscava a melhoria da qualidade do ensino através da capacitação dos dirigentes escolar gestores, teve que atender as exigências do Banco Mundial, ignorando as necessidades e características próprias de cada escola, apesar da “aparente preocupação” com o desenvolvimento humano.

Por fim, constata-se, com essa pesquisa que, para além de simples projetos elaborados em gabinete, atendendo aos interesses partidários do momento, os brasileiros pagam um preço alto pelas reformas educacionais que vêm modificando a educação pública brasileira, sem o compromisso de responder ao discurso de uma educação pública, universal e de qualidade. Confirma-se que o Estado de Bahia vem se efetivando como laboratório de experiências políticas para a educação, garantindo a base material necessária para a consolidação do projeto neoliberal no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU, J. et al. Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria L. Capital social e desenvolvimento local. In: LASTRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José E.; MACIEL, Maria L. Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. “Reconstrução e reforma do Estado”. In: VELLOSO, J.P.dos R. & ALBUQUERQUE, R.C.de (Coord.). Governabilidade e reformas. Rio de Janeiro, José Olympio, p.129-98. 1995.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução pública no Brasil (1500-1889). Tradução. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC/ Brasília: INEP/MEC, 365 pp., 1989.

ALMEIDA, I.C. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200-202, jan./dez. 2001.

ALVES, E. (Org.). Modernização produtiva e relações de trabalho: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO. Salvador: Secretaria da Educação/SEI, 2005, v.5.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 1ªed. São Paulo: Moderna. 1989.

ARRETCHE. Martha. Relações federativas nas políticas sociais. Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação, v. 23, nº 80, números especial, p. 25-48, 2002.

ARROYO, Miguel G.; BEISIEGEL, C. R., Cury, C. J. & SAVIANI, Dermeval. Um novo estilo de diagnóstico. Brasília, Inep, 1984 e Beisiegel, C. R., Participação Popular na Melhoria do Ensino Público. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, nº. 1, Jan./abr. 1996

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Lívia De e Outros (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI. Nelson. Toda a História – Historia Geral e História do Brasil. São Paulo: Editora Ática. 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, v. 23, nº 80, números especial, p. 49-71, 2002.

BAHIA. Bahia: Reconstrução e integração dinâmica. Salvador: Fundação Centro de Projetos e Estudos (CPE), 1991a.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Síntese das atividades do Gabinete 1991/1994. Salvador: SEC, 1994a.

_____. Departamento de Ensino: relatório 1991/1994. Salvador: SEC, 1994b.

_____. Departamento de Organização Escolar: relatório 1991-1994. Salvador: SEC, 1994c.

_____. Relatório anual da Secretaria da Educação e Cultura: exercício 1994. Salvador: SEC, 1994d.

_____. Secretaria da Educação. Plano de Implementação do Projeto. Projeto de Educação do Estado da Bahia Fase I. Salvador, 1999.

_____. Governo do Estado. Relatório de Atividades: 1995-1998. Salvador, 1999.

_____. Secretaria de Educação. Plano de Implementação do Projeto. Projeto de Educação do Estado da Bahia. Salvador, 1999.

_____. Governo do Estado. Relatório de Atividades: 1995-1998. Salvador, 1999.

_____. Anuário Estatístico da Educação. Salvador: Secretaria de Educação, 2000.

BAHIA ANÁLISE & DADOS Salvador – BA. SEI v.10 n.3 p.122-126. Dezembro 2000.

_____. Censo escolar 1999: resultados finais. Salvador, 2000.

_____. Governo do Estado. Plano Plurianual Governo César Borges: 2000 a 2003. Salvador, 2000.

_____. Censo escolar 2001: resultados finais. Salvador, 2002.

_____. Censo escolar 2002: resultados finais. Salvador, 2003.

_____. Governo do Estado. Relatório de Atividades: 1999-2002. Salvador, 2003.

_____. Secretaria da Educação. Plano de Implementação do Projeto. Projeto de Educação do Estado da Bahia Fase II. Salvador, Versão 2004.

_____. Secretaria de Educação. Plano de Implementação do Projeto. Projeto de Educação do Estado da Bahia. Salvador, 2004.

_____. Secretaria de Educação. Plano de Implementação do Projeto. Projeto de Educação do Estado da Bahia. Salvador, 2005.

_____. Planejamento Estratégico do Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional. Projeto Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional. Salvador, 2005.

_____. Bahia: por uma escola pública de qualidade – Relatório Final: Secretaria do Planejamento, 2006.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. Naura S. C. Ferreira (Org.) – São Paulo: Cortez, p. 23, 1998.

BASTOS, Celso Ribeiro. Curso de teoria do Estado e Ciência Política. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BATISTA, Paulo Nogueira Jr. O consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa educativo. Dívida externa (PEDEX). Caderno nº. 6. São Paulo. 1994.

BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. Mitos da globalização: Estudos Avançados: Documentos 52, 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. História da educação no Brasil. (Acessado em 22/01/2007). <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm#texto>.

BENHO, Georges. Mundialização da Economia, Metropolização do Mundo. In: Revista do Departamento de Geografia, p.45–54, 2002.

BERNARDES, C. Teoria geral da administração: a análise integrada das organizações. 2ª ed. Ver e Ampl. São Paulo: Atlas, 1993.

BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Numero de, Descobrindo o Brasil. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. Helena. "Quando os números confirmam impressões: Desafios na educação brasileira." In Revista Interseções. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2002.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos – (1993-2003). Brasília: MEC. 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília: DF, 1995.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Câmara da Reforma do Estado. MARE. Brasília, Imprensa Nacional, 1995.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. 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, p. 7760, 18/04/1997.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília DF: SEF, v.1-3, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

_____. INEP. MEC. A Educação no Brasil na Década de 1990. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Avaliação Continuada da Gestão Pública: Repertório / Secretaria de Gestão. Brasília: MP, SEGES, 2004.

_____. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.1, 2/02/2005.

_____. Medida Provisória n. 251, de 14 de junho de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), institui o Programa de Educação Tutorial (PET), altera a Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida_provisoria.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida_provisoria.pdf)> Acesso em: 17/08/2006.

_____. Ministério da Educação. Assessoria Internacional. Cooperação Multilateral. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB n.022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CNE/CEB022.doc>>. Acesso em julho de 2007.

_____. Ministério da Educação. Assessoria Internacional. Cooperação Multilateral. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em julho de 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado para a Cidadania: a Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva. Internacional. São Paulo. Ed. 34. Brasília, ENAP, 1998.

_____, Luiz Carlos; WILHEM, Jorge; SOLA, Lourdes. (Organizadores). Sociedade e Estado em Transformação. São Paulo; Brasília: Editora UNESP; ENAP, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. (Orgs). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 2ª edição. São Paulo: Cortes, 1998.

BUENO, Eduardo. Brasil: uma História – a incrível saga de um país. São Paulo: Editora Ática. 2003.

BURON, Thierry & GAUCHON, Pascal. Os fascismos. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CADERNOS DO OBSERVATÓRIO; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; nº. 02, outubro/2000.

CARVALHO, Rômulo de. História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 965 p.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C.B.; SPINK, P. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-20.

CASIMIRO, Ana Palmira B.S. Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002 (Tese de doutoramento).

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo. Paz e Terra, 1999. Volume 1.

_____, M. O poder da identidade. São Paulo. Paz e Terra, 1999. Volume 2.

_____, M. Manual. Fim do milênio - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo, Paz e Terra, Três volumes, 1999.

CEPAL; UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: DF: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena. S. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. “A constituinte de 1823 e a educação” In: FÁVERO, Osmar (org). A Educação nas constituintes brasileiras. Campinas: Autores Associados. 1996.

Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa da Bahia sancionadas e publicadas nos anos 1839-1840. Vol. II contendo os números 93 a 117. Bahia: Typ. de

Antonio Olavo da França Guerra, rua do Tira-Chapéu nº. 3, 1862. 104 p. mais 4 de índice.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela Romualdo; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p.17-28 (Coleção Legislação e Política Educacional, v.2).

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. São Paulo: Editora Ciências Humanas. 1979.

CROZIER, Michel; HUNTINGTON S & WATANUKI, J. The crisis of democracy: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission UP, New York, 1975. In: DEÁK, Csaba. Globalização ou crise global?. Anais, ENA-Anpur, 2001.

CUNHA, L. A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

D'ALMEIDA, Milena Costa. Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação. 2003. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA – Edição especial do Centenário, 2 de julho de 1923, 584 p.

DINIZ, Eli. Globalização, Reformas Econômicas e Elites Empresariais. Rio de Janeiro: [s.n.], 2000.

DRAIBE, S. M. As Políticas Sociais nos anos 1990. In: Brasil: uma década em transição. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. História das Idéias Pedagógicas.. 8ª Ed. São Paulo. Editora Ática. 1999.

DRUCKER, F. Peter. Inovação e Gestão. Coleção e Nova Série, 1986.

DUTRA, Cláudio Emelson Guimaraes & GRABAUSKA, Claiton José. A educação brasileira: do engodo escolar à mentira social. In: SALETE, Lúcia e DANI, Celich (org.) Cenas e cenários. Reflexões sobre a educação. Santa Maria: Pallotti, 1999.

_____. História das Idéias Pedagógicas.. 8ª ed. São Paulo. Editora Ática. 1999.

Educação em Debate: Revista da Secretaria da Educação da Bahia – nº 1, jan./jun. 2006 – Salvador: Secretaria da Educação, 2006.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Porto Alegre: Globo, 1976.

FARIA FILHO, L.M.D.; A.M.D.O. GALVÃO. Modos de ler, formas de escrever: Estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Numero de. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____, Boris. Revolução de 1930. São Paulo: Brasiliense, 1972.

FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras - 1823/1988. Campinas. Autores Associados. 1996.

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA, Naura S.C.; Márcia Aguiar; Gestão da Educação; Cortez Editora; São Paulo; 2001.

FERREIRA, Pinto. Comentários à Constituição Brasileira. 7º volume. Arts. 193 a 245. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

FLEM (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES). Manual do sistema de certificação ocupacional: dirigente escolar. Salvador, 1999.

_____. Certificação Apresentação Geral. Salvador, 2000a.

_____. Manual do Sistema de Certificação Ocupacional: Dirigente Escolar. Salvador, 2000b.

_____. Padrões de competências: dirigente escolar. Salvador, 2000c.

_____. Especificações do Teste de Professor Alfabetizador: alfabetização de crianças. Salvador, Dez. 2002.

_____. Perfil do Cargo de Professor Alfabetizador: alfabetização de crianças. Salvador, 2003.

_____. Documento interno, não publicado. 2003.

_____. Gestão Pública: a trajetória da função administração no Estado da Bahia / Fundação Luís Eduardo Magalhães. – Salvador: FLEM, 2003. 168p. (Cadernos 6).

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Caderno Cedes, [S.l], v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003.

FREITAS, Kátia S. de. Uma inter-relação: política públicas, gestão democrático-participativas na escola públicas e formação da equipe escolar. Em aberto/INEP, Brasília, DF: v.17, nº. 47-59, 2002.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 4ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.23).

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: UM PERCURSO HISTÓRICO CONTROVERTIDO. In: Educação Social, Campinas, vol. 26, n°. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: AZEVEDO, José Clóvis e outros (Org.). Utopia e democracia na educação cidadã. VII Seminário Internacional e Reestruturação Curricular 2000. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GOERGEN, Pedro. Globalização no contexto moderno/pós-modernidade: da polêmica ao diálogo. São Paulo: UNICAMP, 1999. (Mimeorg.).

GOMES, Adhemar Martins Bento. A trajetória dos Tribunais de Conta: estudos sobre a evolução do controle externo da administração pública. Salvador: Tribunal de Contas do Estado da Bahia, 2002.

GOMES, Candido Alberto. A nova LDB: uma lei de esperança. Brasília: Universa, 1998.

GOVEIA, G. F. P. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. São Paulo: Sead. 2000. Disponível em: <http://www.sead.gov.br/> Acesso em 21/012007.

GOVINDARAJAN, Vijay; CUPTA, A. L. Traçando um Rumo do Mundo Globalizado. Relatório especial n.º.141/98. Acessado em 20/01/07, (<http://www.mre.gov.br/getec/webgetec/resenhas/re198/rel14198.html>).

HOLSBAUM, Eric. A Era dos Extremos. Editora Companhia das Letras. São Paulo. 1996. 598 p.

HORA, Dinair L. Gestão democrática na escola. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento ao Ensino Fundamental. Publicado D.O.E. Em 21 e 22.03.98.

_____. Secretaria da Educação. Programa Educar para Vencer. Salvador, BA. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/htm>>. (Acesso em 2006).

_____. Secretaria de Educação. Manual de Gestão Municipal. Salvador, BA. Disponível em: <<http://webpam.sec.ba.gov.br/portal/>>. (Acesso em 2006).

_____. Secretaria de Educação. Projeto de Educação na Bahia – 2000 a 2003. Salvador, BA.

IANNI, O. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Anuário Estatístico do Brasil 1993. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 53, 1993.

KOSHIBA, Luiz; PERREIRA, Denize Manzi Frayze. História do Brasil no contexto da história ocidental. 8ª. Edição. São Paulo: Atual, 2003.

LEHER, Roberto. Da Ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Tese: USP – São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

_____, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. 22ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, 27/09/99.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____, Vítor. Por dentro da Escola Pública, São Paulo, XAMÃ, 1995.

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Brasília: Ed.: Brasília, 1974.

_____, Lauro de Oliveira, Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 2001.

LOPEZ, Luiz Roberto. História do século XX. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Revisão, 11).

_____. Luiz Roberto. História da América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 (Revisão, 21). LOPEZ, Luiz Roberto. Cultura brasileira: das origens a 1808. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1988.

_____, Luiz Roberto. Cultura brasileira: das origens a 1808. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1988.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Disponível em <http://www.posbagozzi.com.br/download/gestao.pdf>. Acesso em janeiro de 2007.

_____, Heloísa (Org.). Em Aberto. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

MARINI, Caio. Gestão pública: o debate contemporâneo. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2003. Caderno nº. 7

_____. O contexto contemporâneo da administração pública na América latina. Revista do Serviço Público, Brasília, 2002.

_____. Crise e reforma do estado: uma questão de cidadania e valorização do servidor. In: PETRUCCI, Vera; SCHWARZ, Letícia. Ensaios sobre a Reforma administrativa brasileira no limiar do Século XXI. Brasília: Editora UnB, 1999.

MARTINS, Humberto Falcão. Cultura de resultados e avaliação institucional: avaliando experiências contratuais na administração pública federal. In: BALANÇO da reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública. Brasília: MP, SEGES, 2002.

MATTOSO, Sylvio de Queiroz. Produtividade no Sistema Educacional. Camaçari: TECBAHIA, v. 9, maio/agosto, 1994.

MAXIMIANO, A.C.A. Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MAZZON, José Afonso. Pesquisa de Avaliação de Impacto do Projeto de Educação Bahia: avaliação base – fase 1. Consórcio Bahia Maior – FIA, FIPE, FUPAM, FAFE: Outubro 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Social democracia e educação: teses para discussão. 2a. edição, (1a. edição de 1990). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990, (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 35).

MELLO, Leonel Itaussu A. e COSTA, Luis César: História Moderna e Contemporânea, Editora Scipione, 1993.

MENDES Jr, Antônio, RONCARI, Luiz & MARANHÃO, Ricardo. Brasil História, textos e consulta. São Paulo, Brasiliense, 1977. Vol. 2, pp 287 – 327.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. Quem manda na educação no Brasil?. Brasília. Idea Editora. 2000.

MONTAÑO, C. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. História do Brasil: da Colônia à República. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

NEVES, M. W. Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias, 1997.

NORONHA, Olinda Maria. História da educação. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

NUNES, Antonietta de Aguiar. "Educação na Bahia no século XIX: algumas considerações". In: Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia nº. 93, jan./dez 1997, pp. 165-203.

_____, Antonietta de Aguiar. Política educacional no início da República na Bahia: duas versões do projeto liberal. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, 2003, 569 p. (Tese de Doutorado).

NUNES, Edson. A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Brasília: ENAP; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-112.

_____. Da administração escolar à gestão educacional no Brasil: uma falsa polémica entre a técnica e a política. Revista do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, n. 4, 2004, p. 66-77.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, João B. A. Reforma educacional na Bahia: a bola da vez. BAHIA Análise & Dados. Salvador: SEI. v. 9, nº 1, p. 12-13, jul./1999.

ORTIZ, R. Los artífices de uma cultura mundializada. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Fundação Social, 1998.

_____. Um outro território: ensaio sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Vitor. Administração escolar e qualidade do ensino; o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (org.). Gestão democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-72.

_____, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reforma do Estado para a Cidadania: a Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva. Internacional. São Paulo. Ed. 34. Brasília, ENAP, 1998.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter Kevin. (Orgs.). Tradução Carolina Andrade. Reforma do Estado e administração pública gerencial. 3a. edição (1a. edição de 1998). Rio de Janeiro: Editora FGV, (21-38), p.34, 1999.

_____. Luiz Carlos Bresser; WILHEM, Jorge; SOLA, Lourdes. (Organizadores). Sociedade e Estado em Transformação. São Paulo; Brasília: Editora UNESP; ENAP, 1999.

_____. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm; SACHS, Ignacy (orgs.), Brasil: um século de transformações. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.p. 222-259.

_____, Luiz Carlos Bresser. Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia. In: BALANÇO da Reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública. Brasília, MP, SEGES, 2002. p. 29-35.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo Domingos e RAMPINELLI, Waldir José. No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, p. 15-38, 1997.

PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. São Paulo: Editora Ática

_____, Nelson e Claudino. Filosofia e História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 1988, 7^a edição.

PORTELA, Adélia L.; BASTOS, Eni S. B. O (des) Conhecido Universo da Sala de Aula: um estudo de observação da sala de aula no estado da Bahia. Série Estudos, Ministério da Educação e do Desporto, Projeto Nordeste, Brasília, 1998.

PRIS M. de L. M. Administração colegiada na escola pública. 2 ed. Campinas: Papirus, 1992.

PROGRAMA de Governo Coligação Lula Presidente. Uma Escola do Tamanho do Brasil; 2002.

RABELLO, Domingos Antonio. “Corografia, ou Abreviada História Geográfica do Império do Brasil, coordenada, acrescentada e dedicada à Casa Pia e Colégio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade (da Bahia)” in Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia nº. 55, 1929, pp. 5-235.

REIS, Nádia Maria Viana. Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexo sobre os desafios e possibilidades vivenciadas na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. 6. 2003. Panamá. Anais... Panamá, 2003.

REZENDE, Flávio da Cunha. Razões da crise de implementação do estado gerencial - desempenho versus ajuste fiscal. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 19, p. 111- 123, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação brasileira: a organização escolar. 12^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. In: Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, São Paulo, jul./dez., p.283-300, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação brasileira: a organização escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RICCI, R. Gestão. Dicionário do professor – Participação e Gestão Escolar. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 25ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. 3ª ed. São Paulo: Loyola. 1984.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura Syria C. (orgs.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-68. (Biblioteca da ANPAE). O Debate Contemporâneo sobre a Gestão Escolar.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Cortez. 1987.

_____. Escola e democracia: Polêmicas do nosso tempo. 26ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados. 1992.

_____. A Nova Lei Da Educação: Trajetória., Limites e Perspectivas. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999. - (coleção educação contemporânea).

SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano - Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, S. Um espaço para a ciência a formação da comunidade científica no Brasil. Numero de, Brasil, ciência & tecnologia. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. "Educação: A nova geração de reformas." In Reformas no Brasil: Balanço e agenda, edited by Fabio Giambiagi, José Guilherme Almeida dos Reis and André Urani, 481-504. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004b.

_____, S., and E. BALBACHEVSKY. "The academic profession in brazil." In The international academic profession: Portraits of fourteen countries, edited by Philip G Altbach, 231-80. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996. Available from <http://www.schwartzman.org.br/simon/profess.htm>.

_____, Simon. Os Desafios da Educação no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Relatório de atividades 1999. Salvador, 2000.

_____. O processo de Modernização do Estado da Bahia: os avanços de uma década 1991-2000. Salvador: 2002.

_____. Descrição de Projetos e Ações do Programa Educar para Vencer. Salvador, 2003.

_____. Descrição de Projetos e Ações do Programa Educar para Vencer. Salvador, 2003.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. O processo de Modernização do Estado da Bahia: os avanços de uma década 1991-2000. Salvador: 2002.

SEI. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA. www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes. (Acessado em 05/02/2007).

SENNA, Luiz Antônio. A lei nº. 9394/96 e o ensino da linguagem. In: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel. Múltiplas leituras da nova LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 1999.

SEVERINO, Antônio J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU. In: XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luisa e NORONHA, Olinda Maria. História da educação. A escola do Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

_____. Prefácio. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8ª edição. São Paulo: Libertad, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIZE, Pierre. Dicionário da globalização. A Economia de “A” a “Z”. Curitiba: IBERT, 1997.

SUAREZ, Marcos (Coord), Salvador, uma alternativa pós industrial, Salvador, UFBA, 1990. pp. 13 – 33. In: Secretaria da Indústria e Comércio do Estado da Bahia, Bahia, terra de bons negócios, Salvador, Secretaria de Indústria e Comércio do Estado da Bahia, p. 5-57, 1995.

SUCUPIRA, Newton (1996). “O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação”. In: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Campinas: Autores Associados.

TAVARES, Luís Henrique Dias. História da Bahia. 8ª Edição. São Paulo: Ática, 1987. 206 p. VERGER, Pierre. Os libertos. Sete caminhos na liberdade de escravos da Bahia no século XIX. São Paulo: Corrupio, p. 141, 1992.

_____, Luís Henrique Dias. História da Bahia. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

_____, Luiz Henrique Dias. Fontes para o estudo da educação no Brasil (Bahia). INEP/MEC, s/d.

_____, Luis Henrique Dias, O problema da involução industrial da Bahia, Salvador, UFBA, 1966.

TEDESCO. Jean Carlos. O papel de Estado na Educação. OES/ UFBA, 2000.

TEIXEIRA, Anísio S. A universidade de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

TEIXEIRA. Francisco M. P. Brasil História e Sociedade. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TELLES, José Francisco. Subsídio à História da Pedagogia e da Educação na Bahia (Recordações de um Mestre-Escola) 2ª ed. Brasília: Senado Federal, 1989.

TOMASSINI, L. La Inserción de América Latina em el Proceso de Globalización. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL. FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO, Brasília, DF, 1997. Globalização na América Latina: integração solidária. Brasília, DF: FUNAG, p. 15-48, 1997.

VILHENA, Luís dos Santos. A Bahia no século XVIII. Notas e comentários de Braz do Amaral. Salvador: Ed. Itapuã, 3 vols. (especialmente Carta Oitava, sobre Educação, vol. I pp. 271-292, 1969.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. Novo modelo de desenvolvimento para o Brasil. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Orgs.). As Bases do Desenvolvimento Moderno: Fórum Nacional. Desenvolvimento, tecnologia e governabilidade. São Paulo: Nobel, 1994.

VIANNA, Aurélio Júnior (org.). “A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: Análise crítica e Documentos Inéditos” Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de Transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa e NORONHA, Olinda Maria. História da educação. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, Antonio Carlos da R. A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação – Texto para Discussão n°. 408. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1996.

WEFFORT, Francisco. Qual democracia?. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ANEXOS

ANEXO – I

CONSTITUIÇÃO DE FEDERAL DE 1988

EDUCAÇÃO

TÍTULO I

DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

.....

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

.....

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

.....

TÍTULO II

DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

.....

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

.....

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

.....

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

.....

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

.....

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por "habeas-corpus" ou "habeas-data", quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

- a) partido político com representação no Congresso Nacional;
- b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 60 São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 14.02.2000)

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

CAPÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I Da Educação

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

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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 04.06.1998)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Acrescentado pela Emenda Constitucional nº 11, de 30.04.1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Acrescentado pela Emenda Constitucional nº 11, de 30.04.1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13.09.1996)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13.09.1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 13.09.1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 13.09.1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Parágrafo incluído pela Emenda constitucional nº 14, de 13.09.1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Parágrafo incluído pela Emenda constitucional nº 14, de 13.09.1996)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13.09.1996)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas "a" e "b"; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

§ 5º Uma proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

§ 7º A lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno. (Redação dada ao artigo pela Emenda Constitucional nº 14, de 13.09.1996)

Art. 61. As entidades educacionais a que se refere o art. 213, bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei, que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, salvo disposição legal em contrário.

Art. 62. A lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área.

ANEXO – II

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEI N.º 9.394
DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

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

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

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

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

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

Art. 3º. 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

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

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

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

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

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

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

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

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

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

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

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

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

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

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. ([Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003](#))

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

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

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

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

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando

estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

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

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

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

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

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

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

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

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

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

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

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

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

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

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

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

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

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições~~

da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. [\(Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001\)](#)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – (VETADO) [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 26. A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

§ 3º (VETADO) [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

~~**Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. ([Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado,

do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 79 -A. (VETADO) [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.[\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação 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.

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante

delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO – III***Constituição do
Estado da Bahia***

Promulgada em 05 de outubro de 1989

Atualizada e acompanhada dos textos das Emendas Constitucionais nº:

- 01, de 05 de julho de 1990;
- 02, de 12 de junho de 1991;
- 03, de 02 de dezembro de 1991;
- 04, de 03 de junho de 1994;
- 05, de 06 de setembro de 1994;
- 06, de 27 de setembro de 1995;
- 07, de 18 de janeiro de 1999;
- 08, de 20 de dezembro de 2000;
- 09, de 28 de maio de 2003;
- 10, de 24 de julho de 2003;
- 11, de 28 de junho de 2005, e
- 12, de 08 de novembro de 2006.

Sumário

PREÂMBULO TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais (Arts. 1º a 3º)

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 4º)

TÍTULO III

Da Organização do Estado e dos Municípios CAPÍTULO I

Do Estado

SEÇÃO I

Das Disposições Gerais (Arts. 5º a 10)

SEÇÃO II

Da Competência do Estado (Arts. 11 a 12)

SEÇÃO III

Da Administração Pública Estadual (Arts. 13 a 28)

SEÇÃO IV

Da Participação Popular na Administração Estadual (Arts. 29 a 31)

SEÇÃO V

Dos Servidores Públicos (Arts. 32 a 40)

SEÇÃO VI

Dos Servidores Públicos Civis (Arts. 41 a 45)

SEÇÃO VII

Dos Servidores Públicos Militares (Arts. 46 a 49)

SEÇÃO VIII

Da Previdência e Assistência Social dos Servidores Públicos (Arts. 50 a 53)

CAPÍTULO II

Da Criação, Incorporação, Desmembramento e Fusão dos Municípios (Art. 54)

CAPÍTULO III

Dos Municípios

SEÇÃO I

Da Organização Municipal (Arts. 55 a 58)

SEÇÃO II

Da Competência do Município (Art. 59)

SEÇÃO III

Da Lei Orgânica Municipal (Art. 60)

SEÇÃO IV

Do Orçamento e do Controle (Arts. 61 a 63)

SEÇÃO V

Da Participação Popular na Administração Municipal (Art. 64)

CAPÍTULO IV

Da Intervenção no Município (Art. 65)

TÍTULO IV

Da Organização dos Poderes

CAPÍTULO I

Do Poder Legislativo

SEÇÃO I

Da Assembléia Legislativa (Arts. 66 a 69)

SEÇÃO II

Das Competências da Assembléia Legislativa (Arts. 70 a 71)

SEÇÃO III

Do Processo Legislativo (Arts. 72 a 74)

SEÇÃO IV

Das Leis (Arts. 75 a 82)

SEÇÃO V

Das Comissões (Art. 83)

SEÇÃO VI

Dos Deputados (Arts. 84 a 88)

SEÇÃO VII

Da Fiscalização Contábil, Financeira, Orçamentária,
Operacional e Patrimonial (Arts. 89 a 90)

SEÇÃO VIII

Dos Tribunais de Contas do Estado e dos Municípios (Arts. 91 a 98)

CAPÍTULO II

Do Poder Executivo

SEÇÃO I

Das Disposições Gerais (Arts. 99 a 104)

SEÇÃO II

Das Atribuições do Governador do Estado (Art. 105)

SEÇÃO III

Da Responsabilidade do Governador do Estado (Arts. 106 a 107)

SEÇÃO IV

Dos Secretários de Estado (Arts. 108 a 109)

CAPÍTULO III

Do Poder Judiciário

SEÇÃO I

Das Disposições Gerais (Arts. 110 a 121)

SEÇÃO II

Do Tribunal de Justiça (Arts. 122 a 123)

SEÇÃO III

Do Tribunal de Alçada (Art. 124)

SEÇÃO IV

Dos Tribunais do Júri (Art. 125)

SEÇÃO V

Dos Juizes de Direito (Arts. 126 a 127)

SEÇÃO VI

Da Justiça Militar (Art. 128)

SEÇÃO VII

Dos Juizados Especiais (Art. 129)

SEÇÃO VIII

Dos Juizados de Pequenas Causas (Art. 130)

SEÇÃO IX

Dos Juizados de Paz (Art. 131)

SEÇÃO X

Da Justiça Agrária (Art. 132)

SEÇÃO XI

Da Justiça Ambiental e Cultural (Art. 133)

SEÇÃO XII

Do Controle de Constitucionalidade (Art. 134)

CAPÍTULO IV

Das Funções Essenciais à Justiça e da Segurança Pública

SEÇÃO I

Do Ministério Público (Arts. 135 a 139)

SEÇÃO II

Das Procuradorias (Arts. 140 a 143)

SEÇÃO III

Da Defensoria Pública (Arts. 144 a 145)

SEÇÃO IV

Da Segurança Pública (Arts. 146 a 148)

TÍTULO V

Da Tributação e do Orçamento

CAPÍTULO I

Do Sistema Tributário

SEÇÃO I

Dos Princípios e Disposições Gerais (Arts. 149 a 150)

SEÇÃO II

Dos Impostos do Estado (Art. 151)

SEÇÃO III

Dos Impostos dos Municípios (Art. 152)

SEÇÃO IV

Da Repartição das Receitas Tributárias (Arts. 153 a 154)

CAPÍTULO II

Das Finanças Públicas (Arts. 155 a 158)

CAPÍTULO III

Dos Orçamentos (Arts. 159 a 163)

TÍTULO VI

Da Ordem Econômica e Social

CAPÍTULO I

Dos Princípios Gerais (Arts. 164 a 166)

CAPÍTULO II

Da Política Urbana (Arts. 167 a 170)

CAPÍTULO III

Da Política Agrícola, Fundiária e da Reforma Agrária (Arts. 171 a 196)

CAPÍTULO IV

Da Política Pesqueira (Art. 197)

CAPÍTULO V

Da Política Hídrica e Mineral (Arts. 198 a 204)

CAPÍTULO VI

Da Política Industrial (Art. 205)

CAPÍTULO VII

Dos Transportes (Arts. 206 a 211)

CAPÍTULO VIII

Do Meio Ambiente (Arts. 212 a 226)

CAPÍTULO IX

Do Saneamento Básico (Arts. 227 a 230)

CAPÍTULO X

Da Seguridade e Assistência Social (Arts. 231 a 232)

CAPÍTULO XI

Da Saúde (Arts. 233 a 243)

CAPÍTULO XII

Da Educação (Arts. 244 a 261)

CAPÍTULO XIII

Das Instituições Estaduais de Ensino Superior (Arts. 262 a 264)

CAPÍTULO XIV

Da Ciência e Tecnologia (Arts. 265 a 268)

CAPÍTULO XV

Da Cultura (Arts. 269 a 275)

CAPÍTULO XVI

Da Comunicação Social (Arts. 276 a 277)

CAPÍTULO XVII

Do Desporto (Art. 278)

CAPÍTULO XVIII

Da Família (Art. 279)

CAPÍTULO XIX

Dos Direitos Específicos da Mulher (Arts. 280 a 282)

CAPÍTULO XX

Da Criança e do Adolescente (Art. 283)

CAPÍTULO XXI

Do Idoso (Art. 284)

CAPÍTULO XXII

Do Deficiente (Art. 285)

CAPÍTULO XXIII

Do Negro (Arts. 286 a 290)

CAPÍTULO XXIV

Do Índio (Art. 291)

ATO DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 01, DE 05 DE JULHO DE 1990

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 02, DE 12 DE JUNHO DE 1991

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 03, DE 02 DE DEZEMBRO DE 1991

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 04, DE 03 DE JUNHO DE 1994

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 05, DE 06 DE SETEMBRO DE 1994

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 06, DE 27 DE SETEMBRO DE 1995

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 07, DE 18 DE JANEIRO DE 1999

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 08, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2000

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 09, DE 28 DE MAIO DE 2003

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 10, DE 24 DE JULHO DE 2003

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 11, DE 28 DE JUNHO DE 2005

EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 12, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2006

REDAÇÃO ORIGINAL DOS DISPOSITIVOS ALTERADOS

ÍNDICE REMISSIVO

Preâmbulo

Nós, Deputados Estaduais Constituintes, investidos no pleno exercício dos poderes conferidos pela Constituição da República Federativa do Brasil, sob a proteção de Deus e com o apoio do povo baiano, unidos indissoluvelmente pelos mais elevados propósitos de preservar o Estado de Direito, o culto perene à liberdade e a igualdade de todos perante a lei, intransigentes no combate a toda forma de opressão, preconceito, exploração do homem pelo homem e velando pela Paz e Justiça sociais, promulgamos a Constituição do Estado da Bahia.

Art. 240 - É assegurado ao Poder Público e às organizações sindicais representativas dos trabalhadores o acesso às informações constantes dos exames médicos previstos no artigo anterior, garantindo-se o necessário sigilo quanto à identificação pessoal, observados ainda os preceitos da ética médica.

Art. 241- São vedados:

I - a participação direta ou indireta de empresas ou capitais estrangeiros na assistência à saúde no Estado, salvo os casos previstos em lei;

II - todo tipo de comercialização de órgãos, tecidos e substâncias humanas, particularmente sangue e derivados, na forma da lei;

III - toda prática, pesquisa ou experimento que atente contra a vida, integridade e dignidade da pessoa e a valores éticos, na forma da lei.

Art. 242 - O Poder Público, através das Secretarias de Saúde e Educação, ou equivalentes, promoverá a elaboração e institucionalização de programas de educação e saúde nos vários níveis de ensino.

Art. 243 - Toda informação ou publicidade veiculada por qualquer forma ou meio, com relação a bens e serviços que provoquem risco à saúde ou induzam os consumidores a atividades nocivas à saúde, deverá incluir observação explícita de tais riscos, sem prejuízo da responsabilidade civil ou penal dos promotores ou fabricantes pela reparação de eventuais danos, na forma da lei.

CAPÍTULO XII

Da Educação

Art. 244 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 245 - O Estado organizará, em colaboração com a União e os Municípios, o sistema público estadual de ensino, abrangendo as redes estadual e municipal que, além do que determina a Constituição Federal, obedecerá ao seguinte:

I - observância de diretrizes comuns estabelecidas na legislação federal, estadual e no Plano Estadual de Educação;

II - exercício, pelo Poder Executivo Estadual e pelos Conselhos Estadual e Municipais de Educação, do controle de qualidade dos serviços educacionais prestados, segundo padrões estabelecidos em lei;

III - descentralização e regionalização de ações de competência do Poder Público;

IV - integralidade de prestação dos serviços de ensino e sua intercomplementariedade nos

diversos níveis;

V - colaboração entre os diferentes sistemas referidos pela Constituição Federal; VI - universalização de normas e princípios para todo o Estado;

Parágrafo único - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental, não podendo atuar no ensino superior, enquanto não tiverem atendidas noventa por cento das necessidades dos graus anteriores nos seus limites territoriais.

Art. 246 - É dever do Estado e dos Municípios a oferta de vagas para atender à demanda do ensino fundamental e sua manutenção.

Parágrafo único - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou seu oferecimento irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente.

Ali. 247 - Lei disporá sobre o sistema estadual de ensino, tomando por base o dever do Estado com a educação, a ser efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, portadores de deficiência física, mental e sensorial, em período regular de oito horas, com programa suplementar de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 248 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 249 - A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

§ 1º - A gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

I - Conselho Estadual de Educação; II - Colegiados Escolares.

§ 2º - O Conselho Estadual de Educação, órgão representativo da sociedade na gestão democrática do sistema estadual de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas.

§ 3º - A lei definirá as competências e a composição do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares.

Art. 250 - Lei estabelecerá o Plano Estadual de Educação, de duração plurianual, proposto pelo Poder Executivo, com vistas à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, que conduzam aos objetivos previstos na Constituição Federal.

Art. 251 - A educação, para os portadores de deficiência física, mental ou sensorial, mediante o provimento de condições apropriadas, será efetivada em instituições específicas ou na rede regular, incluídos a estimulação precoce e o ensino profissional.

Art. 252 - O Poder Público dotará de infra-estrutura e recursos necessários as escolas comunitárias, organizadas e geridas pela própria comunidade, sem fins lucrativos e integradas ao sistema estadual de ensino.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Estadual de Educação definir critérios básicos para efetivação do apoio técnico-financeiro às escolas comunitárias, bem como acompanhar e avaliar sua experiência pedagógica, juntamente com a comunidade, professores, estudantes e outros setores envolvidos.

Art. 253 - O sistema de educação à distância, articulado com o sistema de ensino do Estado, será implementado pelo organismo responsável pelas atividades de radiodifusão educativa na Bahia, a quem compete seu planejamento, organização e gestão, além da produção, realização e distribuição dos materiais didáticos impressos, radiofônicos e televisivos necessários.

Art. 254 - Serão buscados conteúdos mínimos para o ensino, de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso de caráter interconfessional, partindo da realidade cultural e religiosa do Estado, constituirá matéria obrigatória, nos horários normais de todos os estabelecimentos de ensino, respeitando a confissão religiosa dos pais dos alunos ou destes, após os dezoito anos, sendo a matrícula facultativa.

§ 2º - O Estado procurará adaptar os calendários escolares aos calendários agrícolas e outras manifestações relevantes da cultura regional.

Art. 255 - As escolas públicas, com mais de três mil alunos matriculados, serão obrigadas a ter um médico e um dentista, para o atendimento ao seu corpo discente, docente e administrativo.

Parágrafo único - A Secretaria de Saúde garantirá o disposto neste artigo.

Art. 256 - A valorização dos profissionais do ensino será garantida, na forma da lei, pelos planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. *

** Redação dada pela Emenda à Constituição Estadual nº 07, de 18 de janeiro de 1999. (Texto original em adendo).*

Parágrafo único - O Poder Público assegurará a todos os profissionais do magistério a capacitação permanente e, periodicamente, cursos de reciclagem, extensão e outros congêneres.

Art. 257 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser também destinados, na forma da lei, às comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Parágrafo único - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública, na localidade de residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Art. 258 - As transferências de recursos vinculados à educação, realizadas pelo Estado aos Municípios, serão aplicadas exclusivamente no desenvolvimento e manutenção do ensino público.

Art. 259 - Os recursos provenientes da arrecadação do salário-educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no desenvolvimento do ensino fundamental, vedada a sua utilização para compra de vagas em escolas particulares.

Art. 260 - (. ...)*

**Revogado pela Emenda à Constituição Estadual nº007, de 18 de janeiro de 1999. (Texto original em adendo).*

Art. 261 - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

CAPÍTULO XIII

Das Instituições Estaduais de Ensino Superior

Art. 262 - O ensino superior, responsabilidade do Estado, será ministrado pelas instituições estaduais do ensino superior, mantidas integralmente pelo Estado, com os seguintes objetivos:

I - produção e crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando seu acesso e difusão;

II - participação na elaboração das políticas científica, tecnológica e de educação do Estado;

III - formação de profissionais;

IV - participação e contribuição para o crescimento da comunidade em que se insere e a resolução de seus problemas.

§ 1º - As instituições estaduais de ensino superior gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na forma da lei.

§ 2º_ Preservada sua autonomia, as instituições estaduais de ensino superior integram o sistema estadual de educação.

§ 3º-As instituições estaduais de ensino superior têm como princípio a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Art. 263 - A criação ou extinção de universidades públicas estaduais será de competência do Poder Executivo, após aprovação da Assembléia Legislativa.

Art. 264 - A carreira do magistério superior será única, na forma do seu estatuto, que disporá sobre os respectivos direitos e garantias.

CAPÍTULO XIV

Da Ciência e Tecnologia

Art. 265 - O Estado promoverá o desenvolvimento científico e tecnológico, incentivando a pesquisa básica e aplicada, bem como assegurando a autonomia e capacitação tecnológica e a difusão do conhecimento técnico-científico.

§ 1º - A política científica adotará como princípio o respeito à vida e à saúde humana, bem como aos valores éticos e culturais, o aproveitamento racional não predatório dos recursos naturais e a preservação e recuperação do meio ambiente.

§ 2º - A pesquisa aplicada voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento do sistema produtivo do Estado.

§ 3º - As instituições estaduais de pesquisa, universidades, institutos e fundações terão sua manutenção garantida pelo Estado, bem como sua autonomia científica e financeira, assegurado o padrão de qualidade indispensável para o cumprimento de seu papel de agentes de ciência e tecnologia.

Art. 266 - Será criado um Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia composto, na sua maioria, por cientistas representantes de entidades da sociedade civil, ligadas à pesquisa básica aplicada, na forma da lei.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia terá as seguintes finalidades, entre outras que a lei definir:

I - estabelecer as diretrizes para a formulação da política científica do Estado; II - fiscalizar a implementação da política estadual de ciência e tecnologia;

III - opinar sobre a implantação ou expansão de sistema tecnológico de grande impacto social, econômico ou ambiental;

IV - deliberar sobre a alienação e transferência de patrimônio das instituições de pesquisa do Estado.

Art. 267 - (. ...)*

Revogado pela Emenda à Constituição Estadual n.º 07, de 18 de janeiro de 1999. (Texto original em adendo).

Art. 268 - O Estado apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia e aperfeiçoamento científico de pessoal, na forma da lei.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia aprovará e acompanhará os benefícios concedidos em decorrência do disposto neste artigo.

**LEI Nº 6.981
DE 25 DE JULHO DE 1996**

Dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino de 1ª e 2ª graus e dá outras providências.

O Governador do Estado da Bahia

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - O Colegiado Escolar tem como competência básica ampliar os níveis de participação na análise dos projetos e acompanhar as atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras das unidades escolares, de forma a estabelecer relações de compromisso, parceria e co-responsabilidade entre escola e comunidade, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Parágrafo Único – (Vetado).

Art. 2º - O Colegiado Escolar será constituído, através de eleição direta, pelos segmentos da comunidade, escolar, da seguinte forma:

- I – direção da unidade escolar;
- II – representante do corpo docente e especialista em educação;
- III – representante do corpo discente;
- IV – representante do corpo administrativo;
- V – representante dos pais ou responsáveis.

Parágrafo Único – (Vetado).

Art. 3º - Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data a sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 6.332, de 21 de outubro de 1991.

Palácio do Governo do Estado da Bahia

Em 25 de julho de 1996.

Paulo Souto
Governador

Edílson Freire
Secretário de Educação

ANEXO – IV

Diagrama 1 Organização e estrutura do sistema educacional



Fonte: Gomes, 1998.

ANEXO – V

BAHIA: POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

6.2 Programas do FUNDESCOLA desenvolvidos na Bahia em parceria com a SEC.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), implementado em regime de parceria e responsabilidade social com as secretarias estaduais e municipais de educação, com a missão de promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O objetivo do FUNDESCOLA é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país.

O FUNDESCOLA é financiado por recursos federais e oriundos de empréstimo do Banco Mundial e tem sido implementado em etapas. Desta maneira, segundo o FNDE¹⁹, a primeira etapa (FUNDESCOLA I) operou entre os anos de 1998 e 2001 com recursos na ordem de US\$ 125 milhões. A segunda etapa (FUNDESCOLA II) operou entre os anos de 1999 e 2005, contando com US\$ 402 milhões. A terceira etapa (FUNDESCOLA III - A) começou a operar em junho de 2002, tem previsão de implementação até dezembro de 2007, e dispõe de um orçamento de US\$ 320 milhões. Já uma quarta etapa (FUNDESCOLA III-B) planejada para dar continuidade ao programa, com prazo de finalização em 2011.

Até 2004, o FUNDESCOLA tinha como critério para definição de áreas de atuação microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir da definição dessas microrregiões, eram formadas as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP). Em 2005, o programa utilizou um novo critério de atendimento, baseando-se em dois indicadores: Disponibilidade Financeira (DF) e Índice de Capacidade Técnica (ICT). A seguir estão relacionados os principais projetos do FUNDESCOLA. Os dados sobre o FUNDESCOLA no estado foram trazidos do Relatório de Atividades do FUNDESCOLA na Bahia 2003 a 2006 (COEP, 2006).

Planejamento Estratégico da Secretaria (PES): processo gerencial desenvolvido pela Secretaria de Educação, para o alcance de uma situação desejada, de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos.

Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): processo gerencial desenvolvido pela unidade escolar, para o alcance de uma situação desejada, de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos.

¹⁹ Dados obtidos no site do FNDE na internet. Site acessado em 02 de dezembro de 2006 e disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/fundescola/fundescola.html>

Projeto de Melhoria da Escola (PME): repasse de recursos diretamente para a escola, tendo como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos, a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Escola Ativa: estratégia de ensino para combater a reprovação e o abandono em escolas rurais com classes multisseriadas (de 1^a a 4^a série).

Microplanejamento Educacional: diagnóstico que visa, entre outros objetivos, apresentar as necessidades de ajustes na criação, ampliação ou reorganização da rede física escolar urbana de ensino fundamental, bem como orientação do transporte escolar, distribuição do material de ensino-aprendizagem.

Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE): condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada, envolvendo as ações: Levantamento da Situação Escolar (LSE); Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE); Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE); e Projeto de Construção de Escolas.

Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (GESTAR): gestão pedagógica da escola, orientado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes. Tem como objetivo principal elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O GESTAR foi mencionado várias vezes como um programa exitoso. A seguir são transcritos dois desses depoimentos:

D#7: Tem um outro também que eu acho muito interessante é o GESTAR. O GESTAR tem um acompanhamento muito bom pros professores de matemática e Língua Portuguesa [...] tem um grande detalhe, que o profissional normalmente, quando ele vai a um curso, fica esperando que alguma coisa prática aconteça pra que ele aprenda e vá fazer isso na sala de aula. E nas oficinas, no GESTAR, eles possibilitam muito isso. [...] mas então como eles trabalham com oficinas, eles exercitam algumas coisas bastante práticas que eles trabalham em sala de aula. (Depoimento em grupo focal)

D#9: Sinalizando que o GESTAR trabalha com oficinas. Então, só oficinas, e isso torna prazeroso e dá oportunidade ao profissional a desenvolver um trabalho diferenciado. [...] Eu acho um projeto que deve ser implementado. Porque os professores da rede, principalmente estadual, estão muito fechados, não estão abertos pra momentos novos. Então vem o GESTAR sinalizar com algumas orientações. Aí vai, diz que é receita pronta, gente, a receita é pronta, mas o bolo sai diferente. [. . .] Pois é, por isso que o GESTAR pra mim é uma experiência que realmente está

fazendo a diferença. Porque o GESTAR está trazendo esse professor pra sala de aula e está mostrado a

ele que pode fazer coisas diferentes. [...] Então tem que se trabalhar é a auto-estima, a consciência, a responsabilidade do professor. (Depoimento em grupo focal)

É importante registrar a parceria entre FUNDESCOLA e a SEC para o desenvolvimento desse programa. O GESTAR foi financiado pelo Banco Mundial (contrato com a Bahia), sendo a Bahia o estado escolhido para pilotar a expansão da experiência para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, hoje em implementação regular.

Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER): curso de formação continuada para professores das séries iniciais, contemplando as ações já em desenvolvimento pelas Secretarias de Educação.

Na Bahia, o FUNDESCOLA encontrou condições favoráveis de implantação. Além do GESTAR outras ações também evidenciaram a articulação FUNDESCOLA e SEC, no período do *Educar para Vencer*, como o PDE, PES, PME e P APE. Um exemplo disto é que o Projeto Bahia não financiava escolas com recursos do FUNDESCOLA, expandindo os benefícios para outras unidades. O mesmo se deu com relação à adequação e construção de prédios escolares. O próprio PDE foi uniformizado entre *Educar para Vencer* e FUNDESCOLA, para evitar que o Estado trabalhasse com dois instrumentos diferentes, e a Bahia foi o único estado que contribuiu criticamente para as reformulações do diagnóstico do PDE. O PES e a Escola Ativa foram levados às secretarias municipais que o *Educar* atendia, mas o FUNDESCOLA ainda não. Houve informatização do PDE do FUNDESCOLA pelo *Educar*. Os dados do FUNDESCOLA na Bahia são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 6 Fundescola na Bahia

Ação	Abrangência	Recursos Investidos no Período
PES	314 municípios	R\$173.577,70 (a partir de 2005)
PDE	810 escolas estaduais e 1602 escolas Municipais em 376 municípios	R\$ 465.732,50 (Entre 2003 e 2007)
PME	1219 escolas estaduais e 2293 escolas Municipais	R\$ 28.849.906,02 (Entre 2003 e 2007)
Escola Ativa	1510 escolas em 319 municípios	R\$ 392.119,00 (Em 2006)
PAPE	35 escolas estaduais e 341 escolas Municipais em 125 municípios	R\$ 14.620.000,00 (Entre 2003 e 2007)
PMQE	437 escolas em 81 municípios	R\$ 8.648.833,80 (Entre 2004 e 2006)
Projeto de Construção de Escolas	11 escolas estaduais e 9 municipais	R\$ 12.020.010,00 (Entre 2006 e 2007)
GESTAR	1301 escolas em 20 municípios	R\$ 364.519,40 (entre 2003 e 2006)
PRALER	1456 cursistas em 21 municípios	Não divulgado

Fonte: COEP, 2006

Durante a discussão nos dois grupos focais, os dirigentes das escolas estaduais levantaram dois problemas gerais em relação aos programas e projetos da SEC, desenvolvidos em parceria ou não. Foram eles: a falta de continuidade das ações e o fato de que nem sempre a escola pode optar por participar do projeto (ou programa), recebendo algo que não reconhece como importante para o desenvolvimento de seu trabalho. Os depoimentos a seguir falam desses problemas.

D#3: o que eu fico constrangida é que esses projetos vêm com uma força, como o lego data ... (Depoimento em grupo focal)

D#6: aquele projeto maravilhoso ficou parado. (Depoimento em grupo focal)

D#3: projeto da Turma da Mônica que era pra organizar a escola, ninguém nem queria saber de Mônica, nem de Cebolinha, nem nada. E não foi e acabou, maravilhoso, tudo lá, eu que aproveitei até o dia de hoje, botando Mônica, botando Cebolinha (?). Porque senão é assim que começa as coisas no estado, com muita euforia com ... (Depoimento em grupo focal)

D#6: modismos, não é? (Depoimento em grupo focal)

D#4: Sem recursos, autonomia que eu considero que a gente não tem nenhuma, pra um monte de coisas, essa avalanche de projetos que entram na escola sufocam a escola e a escola não consegue pensar por si só, parece que ali dentro só tem desmiolado que não consegue projetar algo pra o seu aluno, baseado na demanda apresentada por aquela comunidade. E de repente entram projetos na escola que não são de interesse realmente da comunidade. E alguns alunos se engajam, às vezes por questão de até por falta de opção mesmo do que está ali, mas são programas que nem sempre tem o resultado esperado, nem tem seus objetivos muito claros ... (Depoimento em grupo focal)

D#3: Enquanto orientador, fazer uso, bom uso dos programas e projetos porque eu sempre coloco o seguinte: existe às vezes uma resistência quando programas chegam na escola, e a gente tem que avaliar o que é bom pra gente e que formato a gente pode dar a esse programa. Porque não pode ser usado da forma que vem, cru ou fechadinho. (Depoimento em grupo focal)

Nessa linha de argumentação, vale ressaltar que várias escolas consideram como exitosos programas internos, desenvolvidos pela própria equipe escolar.

Como pode ser visto das duas subseções anteriores, a Bahia conta hoje com um grande número de ações e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade educacional, sem que o quadro de baixa permanência e aprendizagem aquém do esperado tenha sido revertido. Por essa razão, nesse estudo, optou-se por discutir três eixos norteadores de políticas públicas, em lugar de delineamento de mais projetos e programas.

ANEXO – VI

DECRETO N.º 7.581/99

ANEXO I – Decreto nº 7.581/99

Publicado D.O.E.
Em, 27.05.99

DECRETO Nº 7.581 DE 26 DE MAIO DE 1999

Aprova o Regimento da Secretaria da Educação.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.435, de 30 de dezembro de 1998,

D E C R E T A

Art. 1º - Fica aprovado o Regimento da Secretaria da Educação, que com este se publica.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário e o Decreto nº 6.211, de 14 de fevereiro de 1997.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 26 de maio de 1999.

CÉSAR BORGES

Governador

Sérgio Ferreira
Secretário de Governo

Eraldo Tinoco Melo
Secretário da Educação
Sérgio Augusto Martins Moysés
Secretário da Administração

REGIMENTO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

FINALIDADE E COMPETÊNCIA

Art. 1º - A Secretaria da Educação – SEC, criada pela Lei nº 115, de 16 de agosto de 1895, reestruturada pelas Leis nº 6.074, de 22 de maio de 1991, 6.812, de 18 de janeiro de 1995, 7.028, de 31 de janeiro de 1997, e modificada pela Lei nº 7.435, de 30 de dezembro de 1998, tem por finalidade promover a execução da política de educação do Estado, competindo-lhe:

- I - formular diretrizes e promover a definição e implantação de planos, programas, projetos e ações relativos à educação no âmbito do Estado;
- II - promover a formulação e o acompanhamento do Plano Estadual de Educação;
- III - viabilizar a promoção de estudos e pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do Sistema Educacional;
- IV - fomentar articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de sua finalidade;
- V - promover e fiscalizar o cumprimento das leis federais e estaduais relativas à educação, bem como das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;
- VI - exercer outras atividades correlatas.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO

Art. 2º - A Secretaria da Educação tem a seguinte estrutura:

I - Órgão Colegiado:

- a) o Conselho Estadual de Educação - CEE - compõe-se de 24 (vinte e quatro) membros, nomeados pelo Governador do Estado, a serem escolhidos entre brasileiros, residentes no Estado, de notório saber e experiência em matéria de educação.

II - Órgãos da Administração Direta:

a) Gabinete do Secretário;

b) Diretoria Geral:

1. Coordenação de Modernização;

2. Diretoria de Orçamento Público:

2.1. Coordenação de Estudos e Avaliação Setorial;

2.2. Coordenação de Programação e Gestão Orçamentária;

2.3. Coordenação de Acompanhamento das Ações Governamentais.

3. Diretoria Administrativa:

3.1. Diretoria de Administração e Desenvolvimento de Pessoal:

3.1.1. Coordenação de Administração da Folha de Pagamento;

3.1.2. Coordenação de Administração de Pessoal;

3.1.3. Coordenação de Provimento de Pessoal da Rede Escolar.

3.2. Diretoria de Encargos Gerais:

3.2.1. Coordenação de Encargos Auxiliares;

3.2.2. Coordenação de Suprimento;

3.2.3. Coordenação de Cadastro e Controle Patrimonial;

3.2.4. Coordenação de Execução Orçamentária e Financeira.

4. Diretoria de Finanças:

4.1. Coordenação de Controle Orçamentário e Financeiro;

4.2. Coordenação de Contabilidade Setorial;

4.3. Coordenação de Orientação e Comprovação.

e) Coordenação de Projetos Educacionais;

d) Coordenação de Educação Superior;

e) Superintendência de Políticas e Diretrizes Educacionais:

1. Coordenação de Políticas Educacionais;

2. Coordenação de Gestão Escolar;
3. Unidade Escolar Estadual.

III - Órgão em Regime Especial de Administração Direta:

- a) Instituto Anísio Teixeira – IAT.

IV - Entidades da Administração Indireta:

- a) Universidade do Estado da Bahia – UNEB;
- b) Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS;
- c) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB;
- d) Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC;
- e) Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB.

§ 1º - Os órgãos da administração direta aludidos nas alíneas "a", "c" e "d", do inciso II, deste artigo, não terão subdivisões estruturais.

§ 2º - Compete à Procuradoria Geral do Estado, na forma da legislação em vigor, assessorar e prestar consultoria jurídica aos órgãos da administração direta da Secretaria da Educação.

§ 3º - As atividades de assessoramento em comunicação social, no âmbito da Secretaria da Educação, serão executadas em articulação com a Assessoria Geral de Comunicação Social da Secretaria de Governo.

Art. 3º - O Instituto Anísio Teixeira – IAT, órgão em regime especial de administração direta, tem sua finalidade e competências estabelecidas em ato regulamentar próprio, aprovado mediante decreto do Governador do Estado e sua supervisão e controle far-se-ão pelas disposições previstas no art. 4º, da Lei nº 2.321, de 11 de abril de 1966.

Art. 4º - As entidades da administração indireta, vinculadas à Secretaria da Educação, têm suas finalidades e competências estabelecidas nas respectivas legislações e sua supervisão e controle far-se-ão nos termos do § 2º, do art. 8º, da Lei nº 2.321, de 11 de abril de 1966.

CAPÍTULO III
COMPETÊNCIA

SEÇÃO I

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 5º - Ao Conselho Estadual de Educação, que tem por finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia, compete:

- I - formular políticas educacionais e baixar normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino;
- II - interpretar a legislação federal e estadual de ensino, no âmbito de sua competência e jurisdição;
- III - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de educação superior, mantidos pelo Estado da Bahia ou por seus municípios;
- IV - aprovar estatutos e regimentos dos estabelecimentos estaduais ou municipais de educação superior;
- V - instituir normas sobre autorização e credenciamento dos estabelecimentos educacionais de Educação Básica e de Educação Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Ensino;
- VI - baixar normas e decidir sobre a cassação de autorização de funcionamento ou de reconhecimento de quaisquer cursos ou estabelecimentos vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, como também promover sindicância, tendo em vista a fiel observância das disposições e princípios que regem tais estabelecimentos;
- VII - fixar normas para aprovação de regimentos escolares de Educação Básica e de Educação Profissional do Sistema Estadual de Ensino;
- VIII - deliberar e emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus membros, ou quando solicitado por entidades interessadas ou pelo Secretário da Educação;
- IX - definir princípios para efetivação de apoio técnico-financeiro às escolas comunitárias, além de acompanhar e avaliar suas experiências pedagógicas, nos termos do parágrafo único do artigo 252, da Constituição do Estado da Bahia.

- X - subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação;
- XI - manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e instituições educacionais do país e do exterior;
- XII - pronunciar-se sobre a instituição de fundações ou associações de fins escolares, cuja manutenção seja feita total ou parcialmente pelo Poder Público Estadual;
- XIII - indicar representantes do Conselho em órgão colegiado de que deva participar por força de lei ou convênio;
- XIV - propor ao Conselho Nacional de Educação a aprovação de habilitações profissionais que não tenham mínimo de currículos previstos por aquele órgão, para efeito de validade nacional dos respectivos estudos;
- XV - encaminhar ao órgão competente sua proposta orçamentária anual;
- XVI - elaborar ou reformar seu Regimento, que será submetido à aprovação final do Governador do Estado, após aprovação pela maioria absoluta dos Conselheiros em exercício;
- XVII - exercer outras competências que lhe forem conferidas pela legislação ou que estejam previstas neste Regimento;
- XVIII - delegar competências no âmbito de suas atribuições.

Parágrafo único - O Regimento do Conselho Estadual de Educação, aprovado pelo Governador do Estado, fixará as normas do seu funcionamento.

SEÇÃO II

GABINETE DO SECRETÁRIO

Art. 6º - Ao Gabinete do Secretário, compete:

- I - prestar assistência ao titular da Pasta em suas tarefas técnicas e administrativas;
- II - exercer a representação social e política do Secretário;
- III - preparar e encaminhar o expediente do Secretário;

- IV - coordenar o fluxo de informações e as relações públicas de interesse da Secretaria;
- V - examinar e aprovar os termos dos Contratos de Gestão a serem firmados por esta Pasta, bem como supervisionar, acompanhar e avaliar o seu cumprimento;
- VI - acompanhar a execução dos projetos de desenvolvimento da educação.

SEÇÃO III

DIRETORIA GERAL

Art. 7º - À Diretoria Geral, que coordena os órgãos setoriais e seccionais dos sistemas formalmente instituídos, compete:

- I - executar as atividades de programação, organização, acompanhamento, avaliação, estudos e análises, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Estadual de Planejamento;
- II - executar as atividades de administração de material, patrimônio, serviços, recursos humanos, modernização administrativa e informática, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Estadual de Administração;
- III - executar as atividades de administração financeira e de contabilidade, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Financeiro e de Contabilidade.

SEÇÃO IV

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS

Art. 8º - À Coordenação de Projetos Educacionais, que tem por finalidade acompanhar a execução dos projetos de desenvolvimento da educação, compete:

- I - planejar, programar, monitorar e avaliar a implantação e implementação de projetos especiais, em articulação com as demais unidades da Secretaria;
- II - viabilizar recursos financeiros, em articulação com a Diretoria de Orçamento Público, através da Diretoria Geral, necessários à execução dos projetos de desenvolvimento do sistema educacional;

- III - analisar e consolidar as propostas de programação formuladas pelos órgãos executores, em consonância com as diretrizes definidas pelos organismos financeiros;
- IV - zelar pelo cumprimento das diretrizes, metas, procedimentos e normas legais emanadas dos órgãos financeiros;
- V - programar, contratar e supervisionar o assessoramento necessário à implementação dos projetos especiais;
- VI - prestar apoio técnico às unidades da Secretaria e a outros órgãos e entidades envolvidas com as ações dos projetos;
- VII - fornecer informações técnicas aos órgãos financeiros.

SEÇÃO V

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 9º - À Coordenação de Educação Superior, que tem por finalidade coordenar e avaliar as ações concernentes às atividades de educação superior no Estado, compete:

- I - fornecer subsídios à Superintendência de Políticas e Diretrizes Educacionais na formulação da política e diretrizes de Ensino Superior para o Estado;
- II - acompanhar e avaliar os programas e planos de Educação Superior do Estado;
- III - propor ao Secretário critérios para as estratégias de expansão e regionalização do Ensino Superior;
- IV - fomentar, em articulação com as Universidades Estaduais, a promoção de estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento tecnológico do processo de ensino;
- V - propor o desenvolvimento de projetos destinados à implantação de cursos de extensão nas Instituições Estaduais de Ensino Superior;
- VI - manter articulação sistemática com outras entidades educacionais de Ensino Superior.

SEÇÃO VI

SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Art. 10 - À Superintendência de Políticas e Diretrizes Educacionais, que tem por finalidade formular as políticas e diretrizes do ensino fundamental, médio, profissionalizante e de educação superior para o Estado, bem como avaliar os seus resultados, compete:

- I - propor a Política Educacional da Secretaria de acordo com as diretrizes e os objetivos estabelecidos pela legislação superior de educação e pelo Governo do Estado;
- II - orientar a produção de informações educacionais e obtenção de outras informações necessárias à educação;
- III - propor medidas visando estabelecer a coerência e intercomplementaridade de ação do Estado, dos municípios e do setor privado no desenvolvimento do sistema de ensino do Estado;
- IV - desenvolver estudos para fixação de diretrizes das atividades relacionadas à orientação educacional nas unidades de ensino escolar;
- V - identificar e disseminar a utilização de tecnologias educacionais avançadas na rede estadual;
- VI - através da Coordenação de Políticas Educacionais:
 - a) formular as políticas e diretrizes do ensino fundamental, médio, profissionalizante e de educação superior para o Estado;
 - b) articular-se com a Superintendência de Ensino quanto ao desenvolvimento de estudos e projetos que visem a melhoria da prática pedagógica e a revisão da proposta curricular;
 - c) fomentar a promoção de estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento tecnológico do processo de ensino;
 - d) captar recursos externos, visando cumprir as diretrizes da Secretaria;
 - e) consolidar a programação geral da Secretaria de forma a garantir a consecução das metas definidas nos planos de Governo para a área educacional do Estado;

f) estimular, em parceria com as diversas unidades da Secretaria, programas e projetos que garantam a melhoria dos índices educacionais do Estado.

VII - através da Coordenação de Avaliação e Informações Educacionais:

- a) promover a avaliação da rede pública estadual;
- b) avaliar o desempenho das unidades escolares, em articulação com as demais Superintendências e as DIREC;
- c) acompanhar a avaliação dos alunos da rede pública, sugerindo a introdução de novas tecnologias educacionais que garantam a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- d) fornecer subsídios à Superintendência de Ensino quanto ao desenvolvimento de estudos e projetos que visem a melhoria da prática pedagógica e a revisão da proposta curricular, adequando-os às especificidades sócio-culturais da comunidade escolar;
- e) avaliar as ações concernentes às atividades de educação do Estado, inclusive de educação superior;
- f) identificar os insumos responsáveis pelos índices educacionais do Estado;
- g) reavaliar as práticas pedagógicas adotadas a partir dos dados finais do sistema educacional;
- h) coordenar e supervisionar estudos e análises de dados educacionais de forma a garantir o planejamento do sistema estadual de ensino;
- i) viabilizar a realização do censo educacional, de acordo com os procedimentos operacionais definidos pelo MEC;
- j) desenvolver e manter atualizados os dados referentes ao sistema educacional;
- k) prestar assessoramento técnico às demais unidades da Secretaria, no que tange aos dados educacionais;
- l) promover estudos para subsidiar o processo de atendimento da demanda e oferta escolar na rede pública de ensino;
- m) manter atualizado o microplanejamento dos municípios do Estado;

- n) promover a integração dos diversos sistemas desenvolvidos pela Secretaria, de forma a garantir uma única base de dados que permita a utilização comum das informações.

SEÇÃO VII

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO

Art. 11 - À Superintendência de Ensino, que tem por finalidade planejar e coordenar as ações pertinentes às funções pedagógica e educacional, compete:

- I - planejar e coordenar as ações pedagógicas de desenvolvimento e progressiva extensão da educação básica, bem como a educação profissional ou formação pedagógica;
- II - definir propostas para capacitação dos profissionais da educação, em articulação com o IAT e as Universidades;
- III - coordenar a elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos voltados para o enriquecimento curricular;
- IV - articular-se com as unidades administrativas da Secretaria visando subsidiar a ação educacional;
- V - definir propostas para implementação das diretrizes curriculares nacionais;
- VI - definir critérios, promover a análise crítica de livros e outros materiais didáticos para a rede estadual e estabelecer parcerias, quando necessário, para sua elaboração, impressão e distribuição;
- VII - elaborar, executar, acompanhar e avaliar os projetos complementares das áreas de ensino, sócio-educativa, de saúde, de meio ambiente e biblioteca escolar dentre outras, assegurando-os ao currículo dos diversos segmentos e modalidades de ensino;
- VIII - através da Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial:
 - a) promover o desenvolvimento do Ensino Fundamental e Educação Especial;
 - b) apoiar os programas de desenvolvimento da Educação Infantil, na faixa etária de 04 (quatro) a 06 (seis) anos;
 - c) coordenar e acompanhar a implantação de diretrizes curriculares pertinentes à área de sua competência;

- d) propor e acompanhar programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais de Ensino Fundamental e Educação Especial, em articulação com as DIREC, IAT, Universidades e outras instituições;
- e) propor, analisar, acompanhar, executar e divulgar programas especiais na área de sua competência;
- f) promover assessoramento técnico-pedagógico às DIREC e Secretarias Municipais de Educação, em relação às unidades da Pré-Escola e séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial;
- g) estimular, apoiar, valorizar e disseminar inovações pedagógicas que tenham repercussão direta na diminuição da evasão, reprovação e distorção idade/série, na área de sua competência;
- h) promover meios para efetivação de uma ação concreta de supervisão e orientação na prática pedagógica;
- i) acompanhar e apoiar, em articulação com as DIREC, a operacionalização dos projetos pedagógicos das unidades de ensino;
- j) promover ações que viabilizem estudos, pesquisas e inovações pedagógicas, visando a melhoria da qualidade do ensino, na área de sua competência;
- k) fornecer subsídios às unidades de ensino para implantação de programas e propostas que visem a utilização de novas metodologias no Ensino Fundamental e na Educação Especial;
- l) produzir, difundir e subsidiar material científico e técnico-pedagógico na área de sua competência;
- m) divulgar as atividades pedagógicas, feiras, experiências, eventos científicos e exposições, na área de sua competência;
- n) promover a educação de portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente no ensino regular, abrangendo as áreas de Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV), Deficiência Mental (DM), Deficiência Múltipla (DMu) e Superdotados (SD);
- o) estabelecer parcerias e propor convênios com entidades governamentais e não governamentais, para complementaridade aos serviços do Ensino Fundamental e Educação Especial.
- IX - através da Coordenação de Educação Básica de Jovens e Adultos:
- a) estabelecer, divulgar e acompanhar diretrizes curriculares pertinentes à educação de jovens e adultos;

- b) promover a implantação de cursos de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos, em articulação com as DIREC;
- c) dar apoio técnico-pedagógico aos docentes e especialistas atuantes nos cursos, em articulação com as DIREC e Universidades;
- d) implantar e implementar Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, em articulação com organizações governamentais e não-governamentais;
- e) definir estratégias e mecanismos junto a outras unidades da Secretaria que garantam a continuidade dos estudos dos alfabetizados jovens e adultos;
- f) estabelecer diretrizes e coordenar a realização de exames supletivos de educação geral e profissionalizante;
- g) estabelecer parcerias e propor convênios com órgãos e instituições para expansão da oferta de cursos de aceleração;
- h) realizar estudos, junto a instituições públicas e privadas, objetivando a adequação de cursos de aceleração às necessidades sócio-econômicas do Estado;
- i) fornecer subsídios às DIREC e unidades de ensino para implantação de programas e projetos que visem à utilização de novas metodologias para a educação de jovens e adultos;
- j) propor e acompanhar programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais na área de sua competência, em articulação com as DIREC, IAT e Universidades;
- k) implantar e implementar cursos supletivos de habilitação profissional, em articulação com as Prefeituras Municipais e órgãos do Sistema Educacional, para a formação de professores não habilitados em exercício nas classes de 1ª a 4ª série;
- l) manter articulação com órgãos competentes para elaboração e produção de material didático na área de educação geral para jovens e adultos;
- m) acompanhar, em articulação com as DIREC, a operacionalização dos projetos pedagógicos das unidades de ensino;
- n) coordenar, orientar e incentivar a implantação de programas de educação a distância, visando ampliar a oferta educacional à comunidade;

- o) articular-se com organismos governamentais e não-governamentais, com vistas à implantação e disseminação de programas educativos a distância;
- p) promover ações que viabilizem estudos, pesquisas e inovações pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino, na área de sua competência.

X - através da Coordenação de Ensino Médio e Educação Profissional:

- a) promover a educação de jovens, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a sua inserção crítica e produtiva na sociedade;
- b) elaborar, divulgar e acompanhar diretrizes curriculares para as diversas disciplinas de Ensino Médio, de Educação Profissional e curso de Magistério;
- c) desenvolver estudos para a expansão, acompanhamento e consolidação do Ensino Médio e Educação Profissional;
- d) identificar e propor estudos e experiências que possibilitem atualização e inovação aos currículos do Ensino Médio e da Educação Profissional;
- e) propor e acompanhar programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais que atuam nos cursos de sua área de competência, em articulação com as DIREC, IAT e Universidades;
- f) produzir e difundir material técnico-pedagógico para os cursos do Ensino Médio e Educação Profissional;
- g) estabelecer parcerias e propor convênios com entidades governamentais e não-governamentais, para complementaridade curricular e melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- h) realizar e divulgar estudos sobre legislação, teorias, metodologias e conteúdos pertinentes aos cursos de Ensino Médio e Educação Profissional;
- i) promover estratégias para o acompanhamento dos egressos do Ensino Médio e da Educação Profissional;
- j) orientar e acompanhar, em articulação com as DIREC, a operacionalização dos Projetos Pedagógicos das Unidades de Ensino;
- k) coordenar a implantação dos Centros de Educação Profissional e de Ensino Médio.

- XI - através da Coordenação de Legalização e Orientação das Unidades Escolares:
- a) orientar as DIREC sobre a organização técnico-administrativo-pedagógica das escolas públicas e particulares do sistema de ensino, de acordo com a legislação vigente;
 - b) propor e realizar capacitação em serviço para instrumentalizar as equipes técnicas das DIREC no desempenho de suas competências;
 - c) definir diretrizes e estratégias para aperfeiçoamento do fluxo dos processos de legalização escolar;
 - d) emitir parecer quanto à criação, alteração e extinção de escolas do sistema de ensino;
 - e) emitir históricos escolares, certificados de conclusão de cursos e diplomas de escolas extintas;
 - f) manter arquivo e registro de documentos de escolas extintas;
 - g) orientar e acompanhar os procedimentos de extinção das escolas;
 - h) analisar e emitir parecer para homologação e aprovação de Regimento Escolar.

SEÇÃO VIII

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR

Art. 12 - À Superintendência de Gestão Escolar, que tem por finalidade planejar e coordenar ações que apoiem o funcionamento das unidades escolares do sistema de ensino, segundo normas gerais de organização, garantindo a base indispensável à manutenção do padrão de qualidade do trabalho pedagógico, compete:

- I - coordenar, supervisionar e executar as atividades relativas à administração de material e encargos auxiliares das unidades escolares;
- II - planejar e coordenar as inspeções corretivas e preventivas no sistema educacional;
- III - coordenar, supervisionar e executar as atividades de administração financeira;
- IV - administrar o Fundo de Assistência Educacional – FAED;

1. planejar e coordenar, em articulação com as DIREC, o processo de desenvolvimento da gestão participativa na escola;
 2. promover meios que visem à interação escola-comunidade, em articulação com as DIREC;
 3. promover a organização de atividades estudantis, em articulação com as DIREC;
 4. elaborar e executar programas e projetos especiais junto às DIREC, objetivando o desenvolvimento de ações comunitárias;
 5. agilizar meios para integração progressiva entre a família, escola e comunidade, objetivando o desenvolvimento sócio-educacional, em articulação com a Superintendência de Ensino;
 6. promover atividades sócio-educativas que enriqueçam o universo cultural do educando;
 7. incentivar e promover meios objetivando a organização estudantil em torno de colegiados escolares, grêmios estudantis, comissões infanto-juvenis, cooperativas escolares, associação de pais e outros mecanismos que proporcionem a integração do educando na escola e na comunidade;
 8. promover a articulação com outros órgãos visando à integração de ações estudantis e comunitárias.
- c) pela Coordenação de Inspeção Escolar:
1. planejar e coordenar as inspeções preventivas e corretivas no sistema educacional, tanto a nível administrativo e financeiro, como pedagógico;
 2. acompanhar o cumprimento do calendário escolar, considerando as especificidades da unidade escolar, as peculiaridades regionais e as referências legais;
 3. acompanhar e propor sugestões quanto ao funcionamento do colégio escolar, conselho docente, conselho de classe, bem como do grêmio estudantil e associação de pais, numa ação conjunta com a Superintendência de Ensino e a Diretoria Regional de Educação – DIREC;
 4. orientar as unidades escolares na aplicação de instrumentos normativos de caráter técnico, administrativo e financeiro, através das DIREC;

5. orientar e avaliar a execução dos recursos materiais e financeiros nas unidades escolares, em articulação com as DIREC;

6. orientar e acompanhar as DIREC no atendimento às denúncias, no âmbito das unidades escolares;

7. articular-se permanentemente com as unidades que compõem a estrutura da Secretaria.

XI - através da Diretoria de Manutenção e Suprimento Escolar:

a) pela Coordenação de Manutenção da Rede Física Escolar:

1. planejar, executar e controlar os serviços de manutenção e reparo dos bens móveis das unidades escolares;

2. planejar e acompanhar a contratação de serviços de segurança e conservação patrimonial;

3. promover os meios necessários à celebração de contratos de locação e arrendamento de bens móveis e imóveis, exercendo o respectivo controle;

4. atuar como interlocutor com a Superintendência de Construções Administrativas da Bahia – SUCAB e as DIREC.

b) pela Coordenação de Suprimento Escolar:

1. propor e adotar critérios para aquisição de materiais de consumo, didático e equipamentos;

2. providenciar a guarda e distribuição dos equipamentos, materiais de consumo e didáticos das Unidades Escolares;

3. prover as unidades escolares de materiais didáticos em articulação com a Superintendência de Ensino;

4. acompanhar a atualização do cadastro de equipamentos e catálogo de especificações de materiais de consumo e didáticos de uso exclusivo da educação, em articulação com a Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;

5. acompanhar a realização dos inventários físicos anuais e periódicos de bens de consumo e permanente das Unidades Escolares Estaduais – UEE, em articulação com a Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;

6. definir critérios de armazenagem e distribuição de materiais, orientando e controlando a devolução de materiais fornecidos fora das especificações;
7. acompanhar licitações e gerenciar contratos de fornecimento;
8. obedecer rigorosamente as condições de fornecimento previstas em processos de aquisição;
9. articular-se com a Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral, visando o cumprimento das normas de administração de materiais do Estado.

XII - através da Diretoria de Administração Financeira:

a) pela Coordenação de Execução Orçamentária e Financeira:

1. programar, registrar, executar e acompanhar as despesas da Superintendência, em articulação com a Diretoria de Orçamento Público e Diretoria de Finanças, através da Diretoria Geral;
2. elaborar a prestação de contas dos recursos oriundos do Governo Federal, consolidando e encaminhando à Diretoria de Orçamento Público, através da Diretoria Geral, para análise e encaminhamento aos órgãos competentes;
3. controlar os créditos orçamentários da Superintendência, em articulação com a Diretoria de Orçamento Público, através da Diretoria Geral;
4. processar e executar as despesas geradas pela Superintendência, de acordo com os Planos Trimestrais de Aplicação, em articulação com a Diretoria de Orçamento Público e Diretoria de Finanças, através da Diretoria Geral;
5. registrar e controlar as obrigações a pagar concernentes a fornecedores, serviços de terceiros, impostos e taxas de serviços públicos e outros;
6. registrar e controlar os movimentos financeiros da Superintendência, bem como as transferências de recursos federais, estaduais e municipais;
7. fornecer à Diretoria de Orçamento Público, através da Diretoria Geral, dados pertinentes à elaboração de Planos Trimestrais de Aplicação;

8. acompanhar a concessão e prestação de contas de adiantamento da Superintendência, procedendo encaminhamento à Diretoria de Finanças através da Diretoria Geral, para análise e registro no Sistema de Controle Orçamentário e Financeiro;
 9. realizar a conciliação das contas bancárias movimentadas pela Superintendência;
 10. elaborar a prestação de contas anual da Superintendência, a ser encaminhada ao Tribunal de Contas do Estado, conforme resolução do TCE.
- b) pela Coordenação de Descentralização Financeira:
1. operacionalizar o Fundo de Assistência Educacional – FAED;
 2. elaborar o Plano Especial de Aplicação dos recursos globais do FAED;
 3. repassar os recursos financeiros para as unidades escolares;
 4. encaminhar às DIREC relatório dos recursos repassados às unidades escolares sob sua jurisdição, para acompanhamento e controle de sua aplicação;
 5. solicitar às DIREC relatórios consolidados das prestações de contas das unidades escolares;
 6. analisar os relatórios consolidados recebidos das DIREC;
 7. realizar audiências periódicas nas DIREC, para análise dos processos de comprovação de despesas;
 8. encaminhar à Coordenação de Inspeção Escolar relatórios de auditorias realizadas nas DIREC e UEE, quando houver irregularidades administrativas e financeiras;
 9. prestar contas dos recursos oriundos de órgãos federais, repassados para as unidades escolares;
 10. executar os recursos financeiros estaduais e federais, repassados pela Diretoria de Orçamento Público;
 11. administrar os recursos financeiros federais, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e do Desporto – MEC;
 12. prestar contas da unidade gestora/FAED, conforme resolução do TCE.

SEÇÃO IX

SUPERINTENDÊNCIA DE ARTICULAÇÃO MUNICIPAL

Art. 13 - À Superintendência de Articulação Municipal, que tem por finalidade orientar os Municípios na organização e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais do sistema de ensino, auxiliando-os na integração das políticas e planos educacionais da União e do Estado, compete:

- I - promover a articulação entre o Estado e os Municípios;
- II - desenvolver e implementar mecanismos de capacitação de dirigentes e servidores das Secretarias Municipais;
- III - promover a integração entre as diversas esferas do ensino, de forma a assegurar uma distribuição proporcional das responsabilidades entre Estado e municípios;
- IV - promover o recenseamento da população em idade escolar e dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental;
- V - promover a utilização, pelos municípios, de sistemas informatizados de coleta e tratamento das informações, de forma a subsidiar o processo da tomada de decisão;
- VI - através da Coordenação de Articulação com os Municípios da Região Metropolitana de Salvador:
 - a) assessorar na elaboração dos Planos Municipais de Educação, identificando as carências técnicas dos Municípios, da Região Metropolitana de Salvador;
 - b) viabilizar o assessoramento pedagógico às Unidades Escolares Municipais, sempre que solicitada, em articulação com a Superintendência de Ensino;
 - c) auxiliar os municípios da Região Metropolitana de Salvador na execução de projetos voltados para o desenvolvimento educacional do Estado;
 - d) acompanhar e avaliar o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, orientando, inclusive, quanto às medidas a serem adotadas visando à melhoria dos índices educacionais;
 - e) orientar os municípios da Região Metropolitana de Salvador na elaboração dos Planos de Valorização do Magistério;

- f) subsidiar os municípios da Região Metropolitana de Salvador com instrumentos que viabilizem a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das suas unidades de ensino;
- g) orientar os municípios da Região Metropolitana de Salvador quanto à captação e utilização de recursos voltados para a área educacional;
- h) orientar os municípios da Região Metropolitana de Salvador quanto aos projetos de integração escola-comunidade, inclusive quanto à criação de Conselhos, Colegiados Escolares ou outros Órgãos Colegiados de gestão educacional;
- i) orientar os municípios da Região Metropolitana de Salvador quanto à utilização de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e de outros recursos específicos da área educacional.

Parágrafo único - As competências mencionadas nas alíneas de "a" a "i", do inciso VI, deste artigo, serão também exercidas pela Coordenação de Articulação com os Municípios de Grande e Médio Porte e pela Coordenação de Articulação com os Municípios de Pequeno Porte, nas suas respectivas áreas de atuação.

SEÇÃO X

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 14 - Às Diretorias Regionais de Educação, unidades regionais da Secretaria da Educação, que têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, sócio-educativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras, compete:

- I - divulgar e promover o cumprimento das diretrizes da Política Educacional do Estado;
- II - promover e apoiar atividades educacionais desenvolvidas nas regiões por órgãos e entidades da Secretaria e outras instituições públicas de ensino;
- III - assegurar o cumprimento das diretrizes técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras, emanadas dos demais órgãos da Secretaria da Educação;
- IV - coordenar e desenvolver ações de programação, acompanhamento, controle e avaliação das atividades educacionais, em articulação com as unidades da Secretaria, Coordenadores de Educação Estaduais e órgãos municipais de educação;
- V - identificar as necessidades de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais de educação, em articulação com a Superintendência de Ensino e Diretoria Administrativa, esta através da Diretoria Geral, e IAT;
- VI - coordenar as ações sócio-educativas, observadas as especificações definidas nas diretrizes emanadas da Superintendência de Gestão Escolar;
- VII - elaborar a programação físico-financeira das DIREC em conformidade com a provisão orçamentária;
- VIII - acompanhar a programação e a execução física e orçamentária das unidades escolares, em articulação com a Diretoria de Orçamento Público, através da Diretoria Geral, e a Superintendência de Gestão Escolar;
- IX - realizar o inventário de bens móveis e imóveis das DIREC e das unidades escolares, conforme normas emanadas pela Superintendência de Gestão Escolar, em articulação com a Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;
- X - acompanhar os movimentos financeiros, bem como transferências de recursos federais, estaduais e municipais para as unidades escolares;

- XI - acompanhar a aplicação dos recursos oriundos do Fundo de Assistência Educacional – FAED;
- XII - realizar inspeções preventivas e corretivas quanto aos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro nas unidades escolares, observando as diretrizes estabelecidas pela Coordenação de Inspeção Escolar, através da Superintendência de Gestão Escolar;
- XIII - orientar e acompanhar as Unidades Escolares no exercício de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira;
- XIV - promover a integração Estado-Município no âmbito de sua atuação, em articulação com a Superintendência de Articulação Municipal;
- XV - através da Coordenação de Ensino:
- a) manter arquivos e registros de documentos de escolas extintas, por delegação da Superintendência de Ensino;
 - b) emitir históricos escolares e certificados de conclusão de cursos e diplomas de estabelecimentos de ensino extintos;
 - c) expedir autorização precária para o exercício do magistério, de acordo com orientações da Superintendência de Ensino;
 - d) orientar e acompanhar as unidades escolares das redes federal, estadual, municipal e particular no levantamento de dados do Censo Educacional;
 - e) orientar as Unidades Escolares no encaminhamento de alunos, com problemas específicos de saúde, às unidades assistenciais competentes;
 - f) fornecer os dados necessários à atualização do microplanejamento;
 - g) acompanhar a utilização racional da rede escolar pública;
 - h) identificar, a nível regional, a necessidade de formalização de convênios com órgãos e entidades públicas e privadas;
 - i) coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares;

j) identificar a necessidade e propor à Superintendência de Ensino e à Diretoria Administrativa, esta através da Diretoria Geral, programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais que atuam nas unidades escolares e nas DIREC;

k) assessorar as unidades escolares na elaboração, acompanhamento e avaliação de seus projetos pedagógicos.

XVI - através da Coordenação de Gestão Escolar:

a) planejar, coordenar, executar e acompanhar as ações de administração de material, patrimônio e serviços gerais, no âmbito de sua jurisdição, em observância à legislação vigente, em articulação com a Coordenação de Suprimento Escolar, através da Superintendência de Gestão Escolar;

b) acompanhar os serviços de manutenção e pequenos reparos dos bens imóveis das Unidades Escolares Estaduais, através dos Inspectores da Rede Física;

c) promover a execução e o controle dos serviços de manutenção e reparo dos bens móveis da DIREC e das unidades escolares;

d) orientar e acompanhar o processo de gestão participativa nas unidades escolares;

e) incentivar, coordenar e acompanhar o desenvolvimento de ações sócio-educativas que visem à integração escola-família-comunidade;

f) orientar e acompanhar os serviços de segurança e conservação patrimonial e proceder à sua alocação de acordo com as necessidades das UEE;

g) coordenar e controlar os serviços prestados por entidades estatais, para-estatais e municipais, de acordo com os procedimentos definidos pela Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;

h) promover o controle e a manutenção dos veículos sob a responsabilidade das DIREC;

i) proceder à reorganização da rede escolar estadual, conforme diretrizes estabelecidas pela Superintendência de Gestão Escolar, visando a um melhor aproveitamento da capacidade instalada da rede pública;

j) coordenar, a nível regional, o processo de matrícula na rede escolar estadual;

k) executar e controlar o recebimento e distribuição do expediente nas DIREC e nas UEE de sua jurisdição;

- l) orientar, acompanhar e controlar a aquisição de equipamentos e materiais de consumo pelas unidades escolares;
- m) acompanhar e controlar o provimento e a distribuição de equipamentos, materiais de consumo e didáticos às unidades escolares;
- n) realizar o inventário de bens móveis e imóveis das DIREC e das UEE, conforme orientações da Superintendência de Gestão Escolar, em articulação com a Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;
- o) realizar e manter atualizados os registros de tombamento e manutenção de bens patrimoniais, elaborando balanços, conforme orientações da Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral;
- p) atualizar o cadastro da vida funcional dos servidores vinculados às DIREC;
- q) acompanhar e controlar, respectivamente, a frequência dos servidores lotados nas UEE e nas DIREC, inclusive dos Coordenadores de Educação Estadual e atualizar as concessões de férias, licenças e outros afastamentos;
- r) identificar a necessidade e propor à Diretoria Administrativa, através da Diretoria Geral, programas de capacitação e atualização dos servidores da área técnico-administrativa das DIREC e das UEE;
- s) identificar a carência de pessoal, tendo em vista o provimento das UEE e das DIREC;
- t) orientar e acompanhar a elaboração dos cardápios alimentares das unidades escolares, bem como a aquisição e a armazenagem de gêneros alimentícios para a merenda escolar;
- u) acompanhar, analisar e fiscalizar a aplicação dos recursos do FAED, emitindo parecer conforme instrução normativa, e encaminhar à Diretoria de Administração Financeira, através da Superintendência de Gestão Escolar, relatórios consolidados da prestação de contas das UEE;
- v) fornecer à Superintendência de Gestão Escolar dados pertinentes à elaboração do orçamento e do Plano Trimestral de Aplicação;
- w) efetuar, de acordo com a legislação vigente, a execução orçamentária e financeira dos recursos recebidos, encaminhando a prestação de contas à Diretoria de Finanças, através da Diretoria Geral;
- x) realizar processo licitatório e controlar contratos e convênios;

y) orientar a aplicação e prestação de contas de adiantamentos recebidos por servidores das DIREC e das UEE, encaminhando o processo de comprovação à Diretoria de Finanças, através da Diretoria Geral, conforme resolução do TCE.

§ 1º - As Unidades Escolares da Secretaria da Educação que compõem a Rede Estadual de Ensino têm por finalidade promover a formação do educando, através do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades, hábitos e atitudes indispensáveis ao exercício da cidadania e com vinculação técnica e administrativa às Diretorias Regionais de Educação – DIREC.

§ 2º - As Unidades Escolares de que trata o parágrafo anterior têm sua tipologia definida de acordo com o número total de alunos matriculados no exercício.

§ 3º - Em consonância com a sua tipologia, as UEE serão administradas pelo Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, de acordo com os critérios a serem definidos pela Secretaria da Educação.

§ 4º - As Unidades Escolares Estaduais têm suas normas de funcionamento fixadas em regimento próprio, aprovado pelo órgão competente da Secretaria da Educação, conforme resolução do Conselho Estadual de Educação.

Art. 15 - As unidades referidas neste Capítulo exercerão outras competências correlatas e necessárias ao cumprimento da finalidade da Secretaria.

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DOS TITULARES DE CARGOS EM COMISSÃO

Art. 16 - Aos titulares dos cargos em comissão, além do desempenho das atividades concernentes aos Sistemas Estaduais, definidos em legislação própria, cabe o exercício das atribuições gerais e específicas a seguir enumeradas:

I - Secretário:

- a) assessorar diretamente o Governador do Estado nos assuntos compreendidos na área de competência da Secretaria;
- b) viabilizar a aprovação dos planos, programas, projetos, orçamentos, cronogramas de execução e de desembolso pertinentes à Secretaria;
- c) promover medidas destinadas à obtenção de recursos, com vistas à implantação de planos e programas a cargo da Secretaria;

- d) praticar atos pertinentes às atribuições que lhe forem delegadas pelo Governador do Estado;
- e) celebrar convênios, contratos, acordos e protocolos, mediante delegação expressa do Governador do Estado, bem como propor alterações dos seus termos ou sua denúncia;
- f) referendar os atos e decretos assinados pelo Governador;
- g) expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos;
- h) designar, no âmbito de suas atribuições, os ocupantes de cargos em comissão;
- i) constituir comissões consultivas de especialistas ou grupos de trabalho;
- j) promover a avaliação sistemática das atividades dos órgãos e entidades da Secretaria;
- k) apresentar ao Governador, anualmente ou quando por este solicitado, relatório de sua gestão;
- l) encaminhar ao Governador do Estado projetos de lei e decretos elaborados pela Secretaria;
- m) presidir os colegiados integrantes da estrutura da Secretaria e dos órgãos e entidades a ela vinculadas;
- n) representar ou fazer representar a Secretaria em colegiados dos órgãos e entidades da administração pública estadual, de acordo com a legislação em vigor;
- o) comparecer, quando convocado pela Assembleia Legislativa ou por comissão sua, podendo fazê-lo por iniciativa própria, mediante ajuste com a respectiva Presidência, para expor assuntos relevantes de sua Pasta;
- p) estabelecer critérios para utilização dos recursos repassados às entidades, instituições e associações subvencionadas pela Secretaria da Educação, bem como aplicar as sanções correspondentes;
- q) articular-se com outros Secretários de Estado com vistas a adoção de medidas que visem ao aperfeiçoamento dos serviços públicos estaduais relacionados com o segmento educação;
- r) promover a coordenação e a integração do Sistema Estadual de Ensino;
- s) sugerir a expedição e propor a alteração de normas de aplicação da legislação federal e estadual regulamentadora e disciplinadora de matérias afines à área de atuação da Secretaria.

t) designar as comissões de licitação e homologar os julgamentos destas.

II - Chefe de Gabinete:

- a) assistir o Secretário em sua representação e contatos com o público e organismos do Governo;
- b) orientar, supervisionar, dirigir e coordenar as atividades do Gabinete;
- c) assistir o Secretário no despacho do expediente;
- d) auxiliar o Secretário no exame e encaminhamento dos assuntos de sua atribuição;
- e) transmitir aos órgãos e entidades da Secretaria as determinações, ordens e instruções do titular da Pasta;
- f) fiscalizar o cumprimento dos termos dos Contratos de Gestão firmados pela Secretaria;
- g) assistir o Secretário na elaboração do relatório anual da Secretaria;
- h) exercer encargos especiais que lhe forem cometidos pelo Secretário;
- i) coordenar as atividades de divulgação dos trabalhos da Secretaria;
- j) auxiliar o Secretário no planejamento e coordenação das atividades da Secretaria;
- k) prestar assessoramento político ao Secretário;
- l) representar o Secretário de Educação, quando por este designado.

III - Superintendente:

- a) planejar, executar e controlar as atividades finalísticas da Secretaria, na sua área de atuação;
- b) prestar assessoramento técnico ao Secretário;
- c) supervisionar tecnicamente as atividades e projetos desenvolvidos pelas Diretorias e Coordenações subordinadas à sua área.

d) expedir instruções normativas de caráter técnico e administrativo no âmbito de sua área de atuação.

IV - Coordenador Executivo e Diretor:

- a) orientar, coordenar, supervisionar e avaliar os trabalhos e as atividades a cargo da sua unidade;
 - b) encaminhar ao seu superior imediato relatórios mensais e anuais das atividades da respectiva unidade;
 - c) promover reuniões e contatos com órgãos e entidades públicas e privadas interessados nas atividades da sua unidade;
 - d) prestar assistência ao seu superior imediato em assuntos pertinentes à sua área de competência;
 - e) propor a constituição de comissões ou grupos de trabalho para execução de atividades especiais atribuídas pelo titular da Pasta;
 - f) emitir pareceres sobre assuntos relacionados às suas áreas de atuação;
 - g) reunir-se, sistematicamente, com seus subordinados para avaliação dos trabalhos e execução;
 - h) propor e indicar servidores para participar de programas de treinamento da Secretaria;
 - i) indicar servidores para o desempenho da gestão dos órgãos que lhe são subordinados;
 - j) expedir instruções normativas referentes a assuntos pertinentes à sua unidade;
 - k) elaborar e submeter à aprovação do seu superior imediato os programas, projetos e atividades a serem desenvolvidos sob sua direção.
- V - Assessor Especial:
- a) assessorar diretamente o Secretário em assuntos relativos à Pasta de sua especialização elaborando pareceres, notas técnicas, minutas e informações;
 - b) promover a articulação do Secretário com órgãos e entidades públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais;
 - c) assegurar a elaboração de planos, programas e projetos relativos às funções da Secretaria;

- d) assessorar os órgãos e entidades vinculados à Secretaria em assuntos que lhe forem determinados pelo Secretário;
- e) exercer encargos especiais que lhe forem cometidos pelo Secretário.

VI - Coordenador I e Coordenador Técnico:

- a) programar, orientar, dirigir, coordenar, supervisionar e avaliar os trabalhos a cargo da respectiva unidade;
- b) cumprir e fazer cumprir as diretrizes, normas e procedimentos técnicos, administrativos e financeiros adotados pela Secretaria;
- c) propor ao superior imediato as medidas que julgar convenientes para maior eficiência e aperfeiçoamento dos programas, projetos e atividades sob sua responsabilidade;
- d) promover a integração e o desenvolvimento técnico e interpessoal da respectiva equipe de trabalho;
- e) planejar, programar e disciplinar a utilização dos recursos materiais e financeiros necessários ao bom andamento dos trabalhos sob sua responsabilidade;
- f) elaborar e encaminhar ao superior imediato os relatórios periódicos, ou quando solicitado, sobre as atividades da respectiva unidade;
- g) reunir-se, sistematicamente, com seus subordinados para avaliação dos trabalhos sob sua responsabilidade;
- h) elaborar e submeter à aprovação do superior imediato os programas, projetos e atividades a serem desenvolvidos sob sua responsabilidade.

VII - Coordenador II:

- a) assessorar o superior imediato em matérias pertinentes à unidade, elaborando minutas, notas técnicas e outras informações;
- b) acompanhar a execução dos planos, programas e projetos desenvolvidos pela área;
- c) participar da elaboração dos relatórios da unidade;

d) coordenar e exercer tarefas específicas que lhe sejam cometidas pelo seu superior imediato.

VIII - Inspetor do Sistema Educacional:

a) assessorar, orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas nas UEE;

b) assessorar as UEE na elaboração de projetos e da sua proposta pedagógica;

c) atuar junto aos órgãos normativos do sistema, visando uma melhor adequação às condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;

d) propor alternativas que viabilizem o atendimento diferenciado do aluno no processo ensino-aprendizagem;

e) verificar o cumprimento da legislação em vigor nos estabelecimentos de ensino;

f) proceder a verificação nas UEE, no que diz respeito à estrutura física e composição do quadro de pessoal, com a emissão de relatórios conclusivos;

g) orientar as UEE na organização de processos de autorização de funcionamento e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino e na elaboração ou atualização do Regimento Escolar;

h) orientar as UEE na aquisição de bens patrimoniais;

i) adotar medidas necessárias à suspensão e/ou encerramento definitivo de atividades escolares;

j) estabelecer o fluxo regular de informações entre as unidades administrativas da Secretaria e as UEE;

k) indicar, ao órgão competente, medidas sanadoras ou corretivas cabíveis em casos fora de sua competência.

IX - Inspetor da Rede Física:

a) proceder ao levantamento e análise das necessidades de pequenos reparos na rede física das Unidades Escolares Estaduais;

b) efetuar a quantificação e especificação dos reparos;

- c) orientar os serviços contratados, objetivando o cumprimento do cronograma e das especificações estabelecidas;
- d) analisar e emitir parecer técnico sobre encaminhados pelas unidades escolares, visando a efetivação de pequenos reparos;
- e) manter atualizado o registro de elementos que servirão de subsídios para comprovação de custos dos reparos da rede física.

X - Coordenador de Educação Estadual:

- a) orientar, supervisionar, acompanhar e controlar as atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras nas unidades escolares sob sua jurisdição;
- b) elaborar e encaminhar à Diretoria Regional de Educação planos de trabalho e relatórios periódicos referentes às atividades desenvolvidas;
- c) orientar e acompanhar as unidades escolares, em articulação com as DIREC, quanto ao cumprimento das diretrizes pedagógicas emanadas da Superintendência de Ensino;
- d) divulgar diretrizes e normas referentes à organização, legalização e funcionamento das unidades escolares, orientando sua implementação e acompanhando o seu cumprimento, em articulação com as DIREC;
- e) assessorar as unidades escolares no preenchimento do Censo Educacional, levantamento de dados e informações educacionais solicitadas pela administração central da Secretaria, através das DIREC;
- f) realizar encontros periódicos com o Colegiado Escolar, tendo em vista o acompanhamento do Projeto Pedagógico das UEE;
- g) identificar e encaminhar às DIREC as necessidades das UEE concernentes a pessoal, recursos materiais e rede física;
- h) articular-se, a nível municipal, com órgãos e entidades educacionais nas questões relativas à sua área de atuação;
- i) coordenar e executar atividades específicas que lhe sejam cometidas pelas DIREC.

Art. 17 - As atribuições do Diretor Geral, Diretores, Coordenadores e demais cargos dos Órgãos Sistêmicos são as definidas na legislação específica dos respectivos Sistemas.

Art. 18 - Ao Assessor Técnico cabe coordenar, executar e controlar as atividades específicas que lhe sejam cometidas pelo seu superior imediato.

Art. 19 - Ao Assessor de Comunicação Social cabe coordenar, executar, controlar e acompanhar as atividades de comunicação social da SEC, em estreita articulação com o órgão competente.

Art. 20 - Ao Secretário de Gabinete e ao Oficial de Gabinete cabe coordenar, executar e controlar as atividades que lhes sejam cometidas pelo titular da Pasta.

Art. 21 - Ao Secretário Administrativo cabe atender as partes, preparar o expediente e a correspondência, coordenar e executar as tarefas que lhe sejam cometidas pelo seu superior imediato.

Art. 22 - Ao Assessor Administrativo cabe executar e controlar as atividades que lhe sejam cometidas pelo seu superior imediato.

Art. 23 - Aos Coordenadores III e IV cabe executar projetos e atividades designados pela Superintendência ou Diretoria se sua vinculação.

Art. 24 - Os ocupantes de cargos em comissão da Secretaria da Educação exercem outras atribuições inerentes aos respectivos cargos, necessárias ao cumprimento das competências das respectivas Unidades.

CAPÍTULO V

DA SUBSTITUIÇÃO

Art. 25 - A substituição dos titulares de cargos em comissão, nas faltas e impedimentos eventuais, far-se-á da seguinte maneira:

- I - o Secretário de Educação, pelo Chefe de Gabinete ou por um dos Superintendentes;
- II - o Chefe de Gabinete, por um dos Superintendentes;
- III - o Superintendente, por um dos Diretores ou Coordenadores I que lhe sejam diretamente subordinados;
- IV - o Diretor Geral, por um dos Diretores ou Coordenador I que lhe sejam diretamente subordinados;

Art. 30 - Os critérios de condecoração com as Medalhas do Mérito Educacional Barão de Macaúbas e o Diploma de Educador érito, instituídas pelo art. 16, da Lei Delegada nº 67, de 01 de junho de 1983, serão objeto de regulamentação específica.

Art. 31 - As Diretorias Regionais de Educação têm sua tipologia definida de acordo com o número de Municípios, Unidades escolares e quantitativo de alunos a elas vinculados.

Art. 32 - Aos Coordenadores de Educação Estadual, designados para os municípios em que não estejam sediadas as DIREC, cabe mover, conforme suas atribuições regimentais, o efetivo acompanhamento das atividades educacionais desenvolvidas pelas unidades escolares, âmbito de sua jurisdição.

Art. 33 - A investidura nos cargos em comissão das Diretorias Regionais de Educação – DIREC fica condicionada à comprovação requisitos a seguir especificados:

I - Diretor:

- a) formação de nível superior, preferencialmente na área de Educação;
- b) experiência de, no mínimo, 03 (três) anos no serviço público estadual;
- c) obrigatoriedade de fixar residência no município sede da DIREC para o qual for nomeado.

II - Coordenador II:

- a) formação em Pedagogia ou Licenciatura para o titular da Coordenação de Ensino;
- b) formação em curso de nível superior ou especialização, nas áreas de Administração, Economia, Direito, Ciências Contábeis e Informática, para o titular da Coordenação de Gestão Escolar;
- c) experiência de, no mínimo, 01 (um) ano na sua área de formação ou especialização;
- d) residência e domicílio no município sede da DIREC.

III - Inspetor da Rede Física:

- a) formação em curso de nível superior em Engenharia ou Arquitetura;
- b) residência e domicílio no município sede da DIREC;
- c) experiência de, no mínimo, 01 (um) ano na área.

IV - Inspetor do Sistema Educacional:

- a) formação de nível superior, preferencialmente na área de Educação;
- b) experiência de, no mínimo, 03 (três) anos no serviço público estadual;
- c) residência e domicílio no município sede da DIREC onde prestará serviço;
- d) não exercer outro cargo, emprego ou função pública.

V - Coordenador Estadual de Educação:

- a) formação em Pedagogia, Licenciatura ou Magistério de 2º grau;
- b) experiência de, no mínimo, 03 (três) anos de Magistério Público Estadual;
- c) residência e domicílio no respectivo município.

Art. 34 - Os cargos em comissão da Secretaria da Educação são os constantes do Anexo Único que integra este Regimento.

Art. 35 - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelo Secretário da Educação.

ANEXO – VII
ATRIBUIÇÕES E PERFIS DA EQUIPE – PIP FASE I

Líder do Projeto	
Atribuições	Perfil
Geral: Coordenar o planejamento e o desenvolvimento de todos os componentes do projeto, exercendo o acompanhamento e monitoramento necessários ao processo de execução das ações planejadas, em articulação direta com a Coordenação de Projetos Educacionais – COPE.	● Nível universitário, preferencialmente com curso de pós-graduação na área de Administração; ● Experiência em gerenciamento de programas/projetos de grande porte; ● Habilitação em Planejamento Estratégico e Gestão pela Qualidade Total; ● Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo, com habilidade nas áreas de resolução de problemas e conflitos, relações interpessoais e tomada de decisões; ● Conhecimento de informática; ● Domínio do inglês; ● Conhecimento das rotinas e procedimentos financeiros e licitatórios da área pública estadual.
Específicas: ● Viabilizar e administrar a execução das atividades integrantes do PIP, oferecendo aos gerentes e articuladores as condições técnicas, materiais e financeiras necessárias ao desenvolvimento satisfatório das ações previstas e ao cumprimento dos cronogramas estabelecidos; ● Promover a integração do planejamento e da programação das ações no âmbito do Governo Estadual e dos Governos Municipais envolvidos; ● Viabilizar, junto à COPE, a articulação com os segmentos da SEC e comunidade escolar, com vistas a construir parcerias entre as equipes do projeto; ● Promover os meios necessários à integração dos componentes do Projeto, visando o gerenciamento sistêmico das ações junto aos responsáveis pela sua viabilização, através de instrumentos de acompanhamento das atividades desenvolvidas, submetendo-os à apreciação da COPE, para a devida gestão do projeto; ● Acompanhar, junto aos coordenadores e articuladores, os processos de responsabilidade do projeto, visando assegurar o cumprimento do cronograma de execução das ações de cada área específica; ● Promover o encaminhamento dos processos de caráter orçamentário/financeiro à COPE, visando a viabilização junto à Diretoria de Orçamento Público das providências quanto à realização das atividades programadas; ● Definir, junto aos responsáveis pelo gerenciamento dos componentes do projeto, os instrumentos e ferramentas necessários ao planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades em execução; ● Propor ao Coordenador Executivo da COPE medidas e ações que conduzam à integração do projeto aos demais segmentos da Secretaria, bem como a viabilização de campanhas publicitárias e mobilizadoras no âmbito do Estado; ● Manter permanente articulação com a COPE, no sentido de viabilizar a efetivação de todas as solicitações e procedimentos estabelecidos pela agência financiadora do projeto e Tribunal de Contas do Estado; ● Propor ações de capacitação e atualização das equipes do projeto; ● Promover os meios necessários à realização de eventos que estimulem a integração e parceria entre as unidades executoras e os articuladores alocados no projeto.	

Gerente Técnico

Atribuições		Perfil
Geral: Exercer o acompanhamento contínuo da implementação das ações, inclusive quanto às suas etapas, prazos, metas e programação financeira.		● Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Sociais Aplicadas; ● Experiência em acompanhamento, monitoramento e avaliação de programas/projetos de grande porte; ● Conhecimento dos conceitos e ferramentas de controle de qualidade; ● Domínio das técnicas e métodos de pesquisa na área social; ● Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo; ● Conhecimento de Inglês; ● Domínio de Informática
Específicas: ● Viabilizar a elaboração dos procedimentos, instrumentos e sistemas de informação que serão utilizados no processo de monitoramento e avaliação; ● Implementar o processo de monitoramento e avaliação das ações, através de instrumentos de acompanhamento das atividades desenvolvidas que contemplem os diversos segmentos que interagem no processo; ● Coordenar a avaliação de impacto do projeto; ● Gerenciar os sistemas de informação do projeto.		

Gerente Administrativo-financeiro

Atribuições	Perfil
Geral: Coordenar as providências de caráter administrativo, financeiro e orçamentário, assegurando a necessária articulação com o BIRD e com os fornecedores de bens e serviços.	● Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Contábeis/Econômicas ou Administração; ● Experiência em coordenação administrativo-financeira de programas/projetos de grande porte; ● Conhecimento de planejamento nas áreas financeira e orçamentária; ● Experiência e domínio dos mecanismos de auditoria contábil-financeira, especificamente na área pública; ● Domínio dos conceitos e linguagem orçamentária pública; ● Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo; ● Conhecimento do Inglês.
Específicas: ● Planejar e controlar a execução orçamentária e financeira das ações do projeto; ● Viabilizar e acompanhar as providências administrativas do projeto; ● Elaborar a programação e reprogramação de valores e prazos referentes aos componentes do projeto, de acordo com as necessidades e em articulação com o responsável pelo gerenciamento da ação correspondente; ● Viabilizar e acompanhar as providências de caráter orçamentário, junto à Diretoria competente, submetendo à apreciação da Coordenação do projeto as questões decorrentes do processo de implementação das ações; ● Coordenar o processamento dos controles de gerenciamento financeiro do projeto; ● Prover a Gerência, Técnica com as informações pertinentes ao monitoramento e avaliação, visando a melhoria do sistema financeiro; ● Acompanhar e subsidiar auditorias periódicas; ● Elaborar as prestações de contas do projeto, em consonância com a legislação vigente e as exigências do BIRD.	

Articulador – SPDE

Atribuições	Perfil
Geral: Assegurar a execução das ações de Avaliação do Rendimento Escolar e Gestão da Escola, Certificação de Especialistas e Dirigentes e Implantação de Classes para Regularização do Fluxo Escolar (5ª a 8ª série), exercendo a integração permanente entre a execução da ação e a coordenação do projeto. Específicas: ● Acompanhar os aspectos técnicos, listos e financeiros das ações em desenvolvimento, assegurando a sua execução na forma e nos prazos definidos pelo projeto; ● Acompanhar a implementação de testes com vistas à avaliação bimestral e bianual do rendimento escolar, procedendo à articulação necessária junto as áreas envolvidas; ● Acompanhar a implantação do sistema de certificação de especialistas e dirigentes educacionais; ● Acompanhar a implantação de classes para regularização do fluxo escolar (5ª a 8ª série); ● Repassar à Gerência Técnica os dados referentes à implementação das ações relativas à sua área de atuação, com vistas à retroalimentação do sistema de informação do projeto; ● Prover a Coordenação do Projeto com as informações referentes às ações em execução.	● Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas, com pós-graduação na área de Educação; ● Conhecimento dos conceitos e metodologias em processos de planejamento estratégico; ● Conhecimento dos conceitos básicos e ferramentas de qualidade total e de processos pedagógicos; ● Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo.

Articulador – SUPEC

Atribuições	Perfil
Geral: Assegurar a execução das ações do Plano de Desenvolvimento Escolar e do Plano de Melhoria do Ensino de Escolas do ensino fundamental, médio e DIFEC, Reorganização da Rede de ensino médio, implantação de Padrões Mínimos de Funcionamento e Suprimento das UE com Equipamentos e Material Permanente e Levantamento Situacional da UE do ensino fundamental. Específicas: ● Acompanhar os aspectos técnicos, físicos e financeiros das ações em desenvolvimento, assegurando a sua execução na forma e nos prazos definidos pelo projeto; ● Acompanhar a implementação das ações que assegurem padrões mínimos de funcionamento e de instalações físicas das unidades escolares; ● Acompanhar o processo de elaboração do planejamento estratégico das escolas selecionadas e a implementação das ações contempladas pelos PDE e PME; ● Acompanhar o levantamento situacional das UE, bem como a reorganização da rede de ensino médio, promovendo a integração necessária junto às unidades envolvidas, com vistas à implementação das ações previstas; ● Repassar à Gerência Técnica os dados referentes à implementação das ações relativas a sua área de atuação, com vistas à realimentação do sistema de informação do projeto; ● Prover a Coordenação do Projeto com as informações referentes ao andamento das ações em execução.	● Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas, com pós-graduação na área de Educação; ● Conhecimento técnico e vivencial sobre funcionamento de escolas; ● Conhecimento dos conceitos básicos e ferramentas de qualidade total e de processos pedagógicos; ● Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo.

Articulador – SUCAB

Atribuições		Perfil
Gerai: Assegurar a execução das ações de acompanhamento das atividades de ampliação de UE e construção de novas escolas.		● Nível universitário, na área de Engenharia Civil ou Arquitetura;
Específicas: ● Acompanhar os aspectos técnicos, físicos e financeiros das ações em desenvolvimento, assegurando a execução de cada subcomponente na forma e nos prazos definidos pelo projeto. ● Acompanhar os processos licitatórios, o detalhamento de projetos executivos e a implantação de obras de ampliação de UE e de construção de novas escolas, assegurando a necessária integração entre a equipe da SUCAB e a coordenação do projeto; ● Repassar à Gerência Técnica os dados referentes à implementação das ações relativas a sua área de atuação, com vistas à retroalimentação do sistema de informação do projeto; ● Prover a Coordenação do Projeto com as informações referentes ao andamento das ações em execução.		● Experiência em acompanhamento, supervisão e monitoramento de obras, preferencialmente no âmbito da administração pública; ● Perfil de liderança e contextos de gerenciamento participativo.

Assistente I

Alocação	Atribuições	Perfil
Gerência Técnica	- Assistir o Gerente no monitoramento e avaliação das ações implementadas; - Assessorar o Gerente nos sistemas de informação do projeto; - Proceder à análise estatística dos dados levantados, para fins de controle das atividades do projeto; - Executar atividades de acompanhamento, elaborando controles de gerenciamento que subsidiem a Coordenação do Projeto com informações capazes de demonstrar o desempenho na implementação das ações previstas.	- Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Sociais Aplicadas; - Experiência na aplicação de técnicas e métodos de pesquisa na área social; - Conhecimento de Estatística, Informática e Finanças.
Gerência Financeira	- Executar as atividades inerentes à execução orçamentária e financeira das ações do projeto; - Assistir o Gerente Administrativo-financeiro nas questões que envolvam providências de caráter administrativo; - Executar atividades de acompanhamento, elaborando os controles de gerenciamento que subsidiem a Gerência Administrativo-financeira com informações capazes de demonstrar o desempenho na implementação das ações previstas.	- Nível universitário, preferencialmente as áreas de Ciências Econômicas/ Contábeis ou; - Conhecimento dos mecanismos de auditoria contábil-financeira, bem como da linguagem pública e orçamentária.

Assistente I

Alocação	Atribuições	Perfil
Gerência de Articulação	Assistir o Articulador nos aspectos técnicos que envolvam a sua área de atuação	SPDE - Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas; - Conhecimento na área de educação, com ênfase nos processos de avaliação e ensino-aprendizagem. SUPEC - Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas; - Experiência na área de educação; - Conhecimento de processos pedagógicos e gestão escolar. SUCAB - Nível universitário, na área de Engenharia Civil ou Arquitetura; - Experiência em construção civil.
Grupo de Trabalho de Processos Licitatórios	- Viabilizar e controlar os processos licitatórios do projeto; - Assegurar o cumprimento do cronograma de implementação de cada ação, quando da realização dos processos licitatórios; - Manter cadastro de fornecedores atualizado, através do Sistema da Secretaria da Administração; - Subsidiar a Gerência Administrativo-financeira com as informações necessárias as auditorias e prestações de contas; - Subsidiar a Gerência Técnica com as informações necessárias à melhoria do processo licitatório.	- Nível universitário, preferencialmente na área de Administração Pública; - Experiência na viabilização de processos licitatórios na área pública; - Domínio da legislação vigente nacional e internacional sobre processos licitatórios.

Assistente II

Atribuições		Perfil	
- Exercer as atividades de apoio logístico junto às diversas áreas do projeto; - Assistir às diversas áreas quanto a providências no âmbito administrativo.		- Escolaridade de 2º Grau completo; - Conhecimento e experiência em informática e em atividades no âmbito administrativo; - Conhecimento de informática.	

ANEXO – VIII

Decreto nº 8.877/04

Decreto II – Decreto no. 8.877/04 (Regimento da Secretaria da Educação)

DECRETO Nº 8.877 DE 19 DE JANEIRO DE 2004

Aprova o Regimento da Secretaria da Educação.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.970, de 05 de janeiro de 2004,

D E C R E T A

Art. 1º - Fica aprovado o Regimento da Secretaria da Educação, que com este se publica.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário e o Decreto nº 7.581, de 26 de maio de 1999.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 19 de janeiro de 2004.

PAULO SOUTO
Governador

Secretário de Governo

Secretário da Educação

Secretário da Administração

REGIMENTO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I FINALIDADE E COMPETÊNCIA

Art. 1º - A Secretaria da Educação – SEC, criada pela Lei nº 115, de 16 de agosto de 1895, reestruturada pelas Leis nº 6.074, de 22 de maio de 1991, 6.812, de 18 de janeiro de 1995 e 7.028, de 31 de janeiro de 1997, e modificada pelas Leis nº 7.435, de 30 de dezembro de 1998, 8.538, de 20 de dezembro de 2002 e 8.970, de 05 de janeiro de 2004, tem por finalidade promover a execução da política de educação do Estado.

Art. 2º - Compete à Secretaria da Educação:

- I- formular diretrizes e promover a definição e implantação de planos, programas, projetos e ações relativos à educação, no âmbito do Estado;
- II- promover a formulação e o acompanhamento do Plano Estadual de Educação;
- III- viabilizar a promoção de estudos e pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional;
- IV - fomentar articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de sua finalidade;
- V- promover e fiscalizar o cumprimento das leis federais e estaduais relativas à educação, bem como das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;
- VI- exercer outras atividades correlatas.

CAPÍTULO II ORGANIZAÇÃO

Art. 3º - A Secretaria da Educação tem a seguinte estrutura:

- I- Órgão Colegiado:

a) Conselho Estadual de Educação – CEE, composto de 24 (vinte e quatro) membros, nomeados pelo Governador do Estado, a serem escolhidos entre brasileiros, residentes no Estado, de notório saber e experiência em matéria de educação.

II- Órgãos da Administração Direta:

a) Gabinete do Secretário;

b) Diretoria Geral:

1. Coordenação de Modernização;

2. Diretoria de Orçamento Público:

2.1. Coordenação de Estudos e Avaliação Setorial;

2.2. Coordenação de Programação e Gestão Orçamentária;

2.3. Coordenação de Acompanhamento das Ações Governamentais.

3. Diretoria Administrativa:

3.1. Coordenação de Encargos Auxiliares;

3.2. Coordenação de Suprimento;

3.3. Coordenação de Cadastro e Controle Patrimonial;

3.4. Coordenação de Execução Orçamentária e Financeira.

4. Diretoria de Finanças:

4.1. Coordenação de Controle Orçamentário e Financeiro;

4.2. Coordenação de Contabilidade Setorial;

4.3. Coordenação de Orientação e Comprovação.

c) Coordenação de Projetos Especiais;

d) Coordenação de Desenvolvimento de Educação Superior:

1. Coordenação de Política de Educação Superior;
2. Coordenação de Ações Afirmativas em Educação Superior.

e) Ouvidoria;

f) Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica:

1. Diretoria de Educação Básica:

- 1.1. Coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
 - 1.2. Coordenação de Ensino Médio;
 - 1.3. Coordenação de Fortalecimento do Currículo;
 - 1.4. Coordenação de Educação Física e Esporte Escolar;
 - 1.5. Coordenação de Tecnologias Alternativas para o Ensino.
2. Diretoria de Educação e suas Modalidades:
 - 2.1. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos;
 - 2.2. Coordenação de Educação Profissional;
 - 2.3. Coordenação de Educação Indígena e do Campo;
 - 2.4. Coordenação de Educação Especial.

3. Diretoria de Currículos Especiais:

- 3.1. Coordenação de Projetos Intersectoriais;
- 3.2. Coordenação de Apoio à Criança, ao Jovem e à Família;
- 3.3. Coordenação de Articulação Escola- Comunidade;
- 3.4. Coordenação de Ação Participativa da Escola.

g) Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional:

- 1. Coordenação de Políticas Educacionais;
- 2. Coordenação de Acompanhamento, Avaliação e Informações Educacionais;
 - 2.1. Coordenação de Acompanhamento e Avaliação;
 - 2.2. Coordenação de Informações Educacionais.

3. Coordenação de Gestão Descentralizada:

- 4. Coordenação de Articulação Municipal;
- 5. Coordenação de Articulação e Orientação às Diretorias Regionais de Educação.

h) Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar:

- 1. Diretoria de Atendimento da Rede Escolar:
 - 1.1. Coordenação de Matrícula;
 - 1.2. Coordenação de Reordenamento da Rede Física;

- 1.3. Coordenação de Legalização e Orientação das Unidades Escolares.
- 2. Diretoria de Manutenção e Suprimento Escolar:
 - 22. Coordenação de Manutenção da Rede Física;
 - 21. Coordenação de Suprimento Escolar;
 - 20. Coordenação de Merenda Escolar.
- 19. Diretoria de Administração Financeira:
 - 22. Coordenação de Execução Orçamentária e Financeira;
 - 21. Coordenação de Descentralização Financeira.
- i) Superintendência de Recursos Humanos da Educação:
 - 1. Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento de Pessoal da Rede Escolar:
 - 1.1. Coordenação de Planejamento de Pessoal da Rede Escolar;
 - 1.2. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Rede Escolar.
 - 2. Diretoria de Administração de Recursos Humanos:
 - 2.1. Coordenação de Administração de Pessoal;
 - 2.2. Coordenação de Provisão e Movimentação;
 - 2.3. Coordenação de Programação Escolar.
- j) Diretorias Regionais de Educação:
 - 1. Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica;

2. Coordenação de Organização e Atendimento da Rede Escolar;

3. Unidade Escolar Estadual.

III - Órgão em Regime Especial de Administração Direta:

a) Instituto Anísio Teixeira – IAT.

IV - Entidades da Administração Indireta:

a) Universidade do Estado da Bahia – UNEB;

b) Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS;

c) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB;

d) Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

§ 1º - Os órgãos da administração direta aludidos nas alíneas “a”, “c” e “e”, do inciso II, deste artigo, não terão subdivisões estruturais.

§ 2º - Compete à Procuradoria Geral do Estado, na forma da legislação em vigor, assessorar e prestar consultoria jurídica aos órgãos da administração direta da Secretaria da Educação.

§ 3º - As atividades de assessoramento em comunicação social, no âmbito da Secretaria da Educação, serão executadas na forma prevista em lei e em articulação com a Assessoria Geral de Comunicação Social, da Secretaria de Governo.

Art. 4º - O Instituto Anísio Teixeira – IAT, órgão em regime especial de administração direta, tem sua finalidade e competências estabelecidas em ato regulamentar próprio, aprovado mediante decreto do Governador do Estado e sua supervisão e controle far-se-ão pelas disposições previstas no art. 4º, da Lei nº 2.321, de 11 de abril de 1966.

Art. 5º - As entidades da administração indireta, vinculadas à Secretaria da Educação, têm suas finalidades e competências estabelecidas nas respectivas legislações e sua supervisão e controle far-se-ão nos termos do § 2º, do art. 8º, da Lei nº 2.321, de 11 de abril de 1966.

CAPÍTULO III COMPETÊNCIA

SEÇÃO I CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 6º - Ao Conselho Estadual de Educação, que tem por finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia, compete:

- I- formular políticas educacionais e baixar normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino;
- II- interpretar a legislação federal e estadual de ensino, no âmbito de sua competência e jurisdição;
- III- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de Educação Superior, mantidos pelo Estado da Bahia ou por seus Municípios;
- IV- aprovar estatutos e regimentos dos estabelecimentos estaduais ou municipais de Educação Superior;
- V- instituir normas sobre autorização e credenciamento dos estabelecimentos educacionais de Educação Básica e de Educação Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Ensino;
- VI- baixar normas e decidir sobre a cassação de autorização de funcionamento ou de reconhecimento de quaisquer cursos ou estabelecimentos vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, como também promover sindicância, tendo em vista a fiel observância das disposições e princípios que regem tais estabelecimentos;
- VII- fixar normas para aprovação de regimentos escolares de Educação Básica e de Educação Profissional do Sistema Estadual de Ensino;
- VIII- deliberar e emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus membros, ou quando solicitado por entidades interessadas ou pelo Secretário da Educação;
- IX- definir princípios para efetivação de apoio técnico-financeiro às escolas comunitárias, além de acompanhar e avaliar suas experiências pedagógicas, nos termos do parágrafo único do art. 252, da Constituição do Estado da Bahia.

X- subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação;

XI- manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e instituições educacionais do país e do exterior;

XII- pronunciar-se sobre a instituição de fundações ou associações de fins escolares, cuja manutenção seja feita total ou parcialmente pelo Poder Público Estadual;

XIII- indicar representantes do Conselho em órgão colegiado de que deva participar por força de lei ou convênio;

XIV- propor ao Conselho Nacional de Educação a aprovação de habilitações profissionais que não tenham mínimo de currículos previstos por aquele órgão, para efeito de validade nacional dos respectivos estudos;

XV- encaminhar ao órgão competente sua proposta orçamentária anual;

XVI- elaborar ou reformar seu Regimento, que será submetido à aprovação final do Governador do Estado, após aprovação pela maioria absoluta dos Conselheiros em exercício;

XVII- exercer outras competências que lhe forem conferidas pela legislação ou que estejam previstas neste Regimento;

XVIII- delegar competências no âmbito de suas atribuições.

Parágrafo único - O Regimento do Conselho Estadual de Educação, aprovado pelo Governador do Estado, fixará as normas do seu funcionamento.

SEÇÃO II GABINETE DO SECRETÁRIO

Art. 7º - Ao Gabinete do Secretário, que presta assistência ao titular da Pasta no desempenho das suas atribuições, compete:

I- prestar assistência ao titular da Pasta em suas tarefas técnicas e administrativas;

II- coordenar a representação social e política do Secretário;

III- organizar, preparar e encaminhar o expediente do Secretário;

IV- coordenar o fluxo de informações e as relações públicas de interesse da Secretaria;

V- examinar e aprovar os termos dos Contratos de Gestão a serem firmados por esta Pasta, bem como supervisionar, acompanhar e avaliar o seu cumprimento;

VI- acompanhar a execução dos projetos de desenvolvimento da educação.

SEÇÃO III DIRETORIA GERAL

Art. 8º - À Diretoria Geral, que coordena os órgãos setoriais e seccionais dos sistemas formalmente instituídos, compete:

I- executar as atividades de programação, orçamentação, acompanhamento, avaliação, estudos e análises, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Estadual de Planejamento;

II- executar as atividades de administração de material, patrimônio, serviços, modernização administrativa e informática, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Estadual de Administração;

III- executar as atividades de administração financeira e de contabilidade, no âmbito da Secretaria, em estreita articulação com as unidades centrais do Sistema Financeiro e de Contabilidade.

SEÇÃO IV

COORDENAÇÃO DE PROJETOS ESPECIAIS

Art. 9º - À Coordenação de Projetos Especiais, que tem por finalidade acompanhar a execução dos projetos de desenvolvimento da educação, compete:

I- planejar, programar, monitorar e avaliar a implantação e implementação de projetos especiais, em articulação com as demais unidades da SEC;

II- promover a captação e viabilização de recursos financeiros, em articulação com o Órgão Central do Sistema Estadual de Planejamento necessários à execução dos projetos especiais de desenvolvimento do sistema educacional;

III- coordenar, acompanhar e controlar a aplicação dos recursos financeiros, vinculados aos projetos sob sua responsabilidade, em estreita articulação com a unidade setorial do Sistema Financeiro e de Contabilidade da SEC;

IV- analisar e consolidar as propostas de programação formuladas pelas unidades executoras, em consonância com as diretrizes definidas pelos órgãos financiadores;

V- zelar pelo cumprimento das diretrizes, metas, procedimentos e normas legais emanadas dos organismos financiadores, em consonância com o disposto nos instrumentos firmados pelo Governo do Estado;

VI- programar, contratar e supervisionar o assessoramento necessário à execução dos projetos especiais;

VII- prestar apoio técnico às unidades da SEC e a outros órgãos e entidades envolvidas com a execução dos projetos especiais;

VIII- elaborar relatórios técnicos sobre a execução dos projetos especiais, em atendimento às demandas dos organismos financiadores e das unidades de acompanhamento e controle de instituições públicas.

SEÇÃO V

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 10 - À Coordenação de Desenvolvimento de Educação Superior, que tem por finalidade coordenar, desenvolver e avaliar ações para a educação superior no Estado, bem como implementar ações para ampliar o acesso e permanência de alunos da rede pública de ensino na universidade, compete:

I- por meio da Coordenação de Política de Educação Superior:

- a) propor, em articulação com as universidades estaduais, políticas e diretrizes para a Educação Superior no Estado;
- b) acompanhar e avaliar programas e planos de Educação Superior;

- c) desenvolver estratégias para expansão e melhoria da Educação Superior na Bahia;
 - d) fomentar, em articulação com as universidades e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB/Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI, a promoção de estudos, pesquisas e extensão, em consonância com o Plano Estadual de Educação;
 - e) promover articulação, intercâmbio e colaboração técnica com organizações nacionais e internacionais, visando ao desenvolvimento tecnológico do processo de ensino;
 - f) apoiar estratégias necessárias para viabilizar a formação e o aperfeiçoamento continuado de professores das redes estadual e municipal de educação;
 - g) produzir, analisar e difundir informações de Educação Superior.
- II- por meio da Coordenação de Ações Afirmativas em Educação Superior:
- a) propor ações para elevar o acesso e permanência de alunos da rede pública no ensino superior;
 - b) desenvolver ações de orientação vocacional para alunos do ensino médio de escolas públicas, instrumentalizando-os para a escolha profissional, em articulação com a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica;
 - c) desenvolver, em parceria com a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, ações que visem a elevar a auto-estima e o desempenho de alunos do ensino médio;
 - d) promover ações para fortalecer a competitividade de alunos do ensino médio da rede pública, buscando ampliar o seu acesso e permanência no ensino superior, em parceria com a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica;
 - e) acompanhar e avaliar a formação acadêmica de alunos provenientes de escolas públicas que atendam a critérios estabelecidos;
 - f) propor sistemática de informações para retroalimentar as escolas de ensino médio, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos beneficiários de projetos de incentivo à formação universitária;

g) promover parcerias, visando à integração no mercado de trabalho de alunos beneficiários de programas de incentivo à formação universitária;

h) formular e propor estratégias para captação de recursos visando assegurar a sustentabilidade das ações propostas.

SEÇÃO VI OUVIDORIA

Art. 11 – A Ouvidoria da Secretaria da Educação, que tem por finalidade receber e examinar denúncias, reclamações e sugestões dos cidadãos, relacionadas à atuação dos órgãos e entidades da educação, compete:

I- estabelecer canal permanente de comunicação com o cidadão para o recebimento de reclamações, denúncias, sugestões e elogios na área da educação;

II- receber reclamações, denúncias, sugestões e elogios, referentes aos serviços prestados pela Secretaria da Educação, seus órgãos e entidades;

III- analisar as manifestações recebidas e encaminhá-las às autoridades e unidades competentes na área da educação, solicitando as informações necessárias e acompanhando a sua apreciação;

IV- manter registro atualizado das manifestações recebidas;

V- responder ao cidadão, no menor prazo possível, com clareza e objetividade;

VI- estabelecer instrumentos de avaliação e acompanhamento do grau de satisfação do cidadão na prestação dos serviços públicos;

VII- identificar as eventuais causas da deficiência do serviço ou atendimento prestado, sugerindo soluções, em articulação com as unidades da Secretaria da Educação;

VIII- elaborar relatórios periódicos, oferecendo informações gerenciais ao titular da Pasta;

IX- manter articulação permanente com a Ouvidoria Geral do Estado.

Atribuições	Perfil
Gerai: - Coordenar o planejamento e o desenvolvimento de todos os componentes do projeto, exercendo o acompanhamento e monitoramento necessários ao processo de execução das ações planejadas, em articulação direta com a Coordenação de Projetos Especiais – COPE. Específicas: ✓ Viabilizar e administrar a execução das atividades integrantes do PIP, oferecendo aos gerentes e articuladores as condições técnicas, materiais e financeiras necessárias ao desenvolvimento satisfatório das ações previstas e ao cumprimento dos cronogramas estabelecidos; ✓ Promover a integração do planejamento e da programação das ações no âmbito do Governo Estadual e dos Governos Municipais envolvidos; ✓ Viabilizar, junto à COPE, a articulação com os segmentos da SEC e comunidade escolar, com vistas a constituir parcerias entre as equipes do projeto; ✓ Promover os meios necessários à integração dos componentes do Projeto, visando o gerenciamento sistemático das ações junto aos responsáveis pela sua viabilização, através de instrumentos de acompanhamento das atividades desenvolvidas, submetendo-os à apreciação da COPE, para a devida gestão do projeto; ✓ Acompanhar, junto aos coordenadores e articuladores, os processos de responsabilidade do projeto, visando assegurar o cumprimento do cronograma de execução das ações de cada área específica; ✓ Promover o encaminhamento dos processos de caráter orgânico/financeiro à COPE, visando a viabilização junto à Diretoria de Organismo Público das providências quanto à realização das atividades programadas; ✓ Definir, junto aos responsáveis pelo gerenciamento dos componentes do projeto, os instrumentos e ferramentas necessários ao planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades em execução; ✓ Propor ao Coordenador Executivo da COPE medidas e ações que conduzam à integração do projeto aos demais segmentos da Secretaria, bem como a viabilização de campanhas publicitárias e mobilizadoras no âmbito do Estado; ✓ Manter permanente articulação com a COPE, no sentido de viabilizar a elevação de todas as solicitações e procedimentos estabelecidos pela agência financiadora do projeto e Tribunal de Contas do Estado; ✓ Propor ações de capacitação e atualização das equipes do projeto; ✓ Promover os meios necessários à realização de eventos que estimulem a integração e parceria entre as unidades executoras e os articuladores alocados no projeto.	✓ Nível universitário, preferencialmente com curso de pós-graduação na área de Administração; ✓ Experiência em gerenciamento de programas/projetos de grande porte; ✓ Habilitação em Planejamento Estratégico e Gestão pela Qualidade Total; ✓ Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo, com habilidade nas áreas de resolução de problemas e conflitos, relações interpessoais e tomada de decisões; ✓ Conhecimento de Informática; ✓ Domínio do Inglês; ✓ Conhecimento das rotinas e procedimentos financeiros e licitatórios da área pública estadual.

Coordenador Administrativo e de Monitoramento

Atribuições		Perfil
Geral: Exercer o acompanhamento contínuo da implementação das ações, inclusive quanto às suas etapas, prazos, metas e programação financeira.		✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Sociais Aplicadas;
Específicas: ✓ Viabilizar a elaboração dos procedimentos, instrumentos e sistemas de informação que serão utilizados no processo de monitoramento e avaliação; ✓ Implementar o processo de monitoramento e avaliação das ações, através de instrumentos de acompanhamento das atividades desenvolvidas que contemplem os diversos segmentos que interagem no processo; ✓ Coordenar a avaliação de impacto do projeto; ✓ Gerenciar os sistemas de informação do projeto; ✓ Viabilizar e acompanhar as providências administrativas do projeto;		✓ Experiência em acompanhamento, monitoramento e avaliação de programas/projetos de grande porte; ✓ Conhecimento dos conceitos e ferramentas de controle de qualidade; ✓ Domínio das técnicas e métodos de pesquisa na área social; ✓ Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo; ✓ Conhecimento de Inglês; ✓ Domínio de Informática

Coordenador Financeiro

Atribuições	Perfil
Geral: Coordenar as providências de caráter administrativo, financeiro e orçamentário, assegurando a necessária articulação com o BIRFD e com os fornecedores de bens e serviços.	✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Contábeis/Econômicas ou Administração; ✓ Experiência em coordenação financeira de programas/projetos de grande porte; ✓ Conhecimento de planejamento nas áreas financeira e orçamentária; ✓ Experiência e domínio dos mecanismos de auditoria contábil-financeira, especificamente na área pública; ✓ Domínio dos conceitos e linguagem orçamentária pública; ✓ Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo; ✓ Conhecimento de Informática; ✓ Conhecimento do Inglês.
Específicas: ✓ Planejar e controlar a execução orçamentária e financeira das ações do projeto; ✓ Elaborar a programação e reprogramação de valores e prazos referentes aos componentes do projeto, de acordo com as necessidades e em articulação com o responsável pelo gerenciamento da ação correspondente; ✓ Viabilizar e acompanhar as providências de caráter orçamentário, junto à Diretoria competente, submetendo à apreciação da Coordenação do projeto as questões decisórias do processo de implementação das ações; ✓ Coordenar o processamento dos controles de gerenciamento financeiro do projeto; ✓ Prover a Coordenação Administrativa e de Monitoramento com as informações pertinentes ao monitoramento e avaliação, visando a melhoria do sistema financeiro; ✓ Acompanhar e subsidiar auditorias periódicas; ✓ Elaborar as prestações de contas do projeto, em consonância com a legislação vigente e as exigências do BIRFD.	

Coordenador Técnico

Atribuições	Perfil
Geral: Assegurar a execução das ações de "Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional", de "Certificação Ocupacional de Dirigentes e Especialistas em Educação", de implementação de classes para "Regularização do Fluxo Escolar (5ª a 8ª séries)", "GESTAR", de "Avaliação da Rede Pública de Ensino", de implantação de "Padrões Mínimos de Instalações Físicas e de Funcionamento", de ampliação de UE e de construção de novas escolas, exercendo a integração permanente entre a execução da ação e a coordenação do projeto.	✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas, Contábeis, Econômicas ou Administração; ✓ Conhecimento dos conceitos e metodologias em processos de planejamento estratégico; ✓ Conhecimento dos conceitos básicos e ferramentas de qualidade total e de processos pedagógicos; ✓ Perfil de liderança em contextos de gerenciamento participativo; ✓ Conhecimentos de Inglês; ✓ Conhecimento de informática.

Assistente I

Alocação	Atribuições	Perfil
Coordenação Administrativa e de Monitoramento	✓ Assistir o Coordenador no monitoramento e avaliação das ações implementadas; ✓ Assessorar o Coordenador nos sistemas de informação do projeto; ✓ Proceder à análise estatística dos dados levantados, para fins de controle das atividades do projeto; ✓ Executar atividades de acompanhamento, elaborando controles de gerenciamento que subsidiem a Coordenação do Projeto com informações capazes de demonstrar o desempenho na implementação das ações previstas.	✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Sociais Aplicadas; ✓ Experiência na aplicação de técnicas e métodos de pesquisa na área social; ✓ Conhecimento de Estatística, Informática e Finanças; ✓ Conhecimento em informática.
Coordenação Financeira	✓ Executar as atividades inerentes à execução orçamentária e financeira das ações do projeto ✓ Assistir o Coordenador Financeiro nas questões que envolvam providências de caráter administrativo; ✓ Executar atividades de acompanhamento, elaborando os controles de gerenciamento que subsidiem a Gerência Administrativo-financeira com informações capazes de demonstrar o desempenho na implementação das ações previstas.	✓ Nível universitário, preferencialmente as áreas de Ciências Econômicas , Contabilidade ou Administração; ✓ Conhecimento dos mecanismos de auditoria contábil-financeira, bem como da linguagem pública e orçamentária; ✓ Conhecimento em informática.

Assistente I

Alocação	Atribuições	Perfil
Coordenação Técnica	✓ Assistir o Coordenador Técnico nos aspectos técnicos relativos às ações que estiver acompanhando, a saber, "Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional", de "Certificação Ocupacional de Dirigentes e Especialistas em Educação", de implementação de classes para "Regularização do Fluxo Escolar (5ª a 8ª séries)", "GESTAR", de "Avaliação da Rede Pública de Ensino", de implantação de "Padrões Mínimos de Instalações Físicas e de Funcionamento", de ampliação de UE e de construção de novas escolas.	✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Ciências Humanas, Engenharia Civil ou Arquitetura; ✓ Conhecimento na área de educação, com ênfase nos processos de avaliação e ensino-aprendizagem; ✓ Conhecimento de processos pedagógicos e gestão escolar; ✓ Conhecimento de acompanhamento de contratos de execução de obras; ✓ Conhecimento em informática.
Grupo de Trabalho de Licitações	✓ Viabilizar e controlar os processos licitatórios do projeto; ✓ Assegurar o cumprimento do cronograma de implementação de cada ação, quando da realização dos processos licitatórios; ✓ Manter cadastro de fornecedores atualizado, através do Sistema da Secretaria da Administração; ✓ Subsidiar a Coordenação Financeira com as informações necessárias as auditorias e prestações de contas; ✓ Subsidiar a Coordenação Técnica com as informações necessárias à melhoria do processo licitatório.	✓ Nível universitário, preferencialmente na área de Direito; ✓ Experiência na viabilização de processos licitatórios na área pública; ✓ Domínio da legislação vigente nacional e internacional sobre processos licitatórios; ✓ Conhecimento em informática.

Assistente II

Atribuições	Perfil
✓ Exercer as atividades de apoio logístico junto às diversas áreas do projeto;	✓ Escolaridade de 2º Grau completo;
✓ Assistir às diversas áreas quanto a providências no âmbito administrativo.	✓ Conhecimento e experiência em informática e em atividades no âmbito administrativo;