

O CONTEXTO DAS VELHAS E (NÃO TÃO) NOVAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Carlos Roberto Winckler*

"I borghesi possono essere anche ignoranti nella stragrande maggioranza: il mondo borghese va avanti lo stesso. Esso è incardinato in modo tale che basta che ci sia una minoranza di intellettuali, di scienziati, di studiosi, perché gli affari vadano avanti. L'ignoranza è anch'essa un privilegio della borghesia, con ne è un privilegio il dolce far niente e la pigrizia mentale."

Gramsci
Scritti giovanili

1 - Welfare State, cidadania e educação

O quadro em que hoje se inscreve a discussão sobre o sentido da educação relaciona-se às profundas modificações econômicas e tecnológicas — substrato de emergência de uma nova racionalidade e concepções organizacionais — que acabaram por minar as bases de sustentação do Welfare State (Estado de bem-estar social). Esse quadro esboçou-se nos anos 70, desdobrando-se, na década de 80, em sua inteireza, quando se passou a um novo modelo de acumulação, que colocou em causa o Estado de bem-estar (Welfare State, Estado Keynesiano) como modelo de desenvolvimento e forma de hegemonia burguesa, a um tempo revolucionária e passiva, que politiza e integra as massas trabalhadoras e reforma as relações entre as classes nos países capitalistas avançados.

Valores caros ao Welfare State — como o estatuto universalista dos interesses trabalhistas, em um enfoque redistributivista; políticas sociais amplas; consumo de massa; pleno emprego; elementos articulados a formas taylorista-fordistas de produção — cedem espaço à visão neoliberal, fortalecida recentemente pela crise do Bloco Leste. Dentre outros aspectos, a visão neoliberal aponta o fato de que o atendimento às demandas sociais teria solapado o incentivo ao trabalho, e os "excessos" democráticos seriam causadores de uma

* Sociólogo da FEE e Professor da UCS e da FAPA.

O autor agradece particularmente a Marisa Abreu pelas informações e sugestões a respeito da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases na Câmara Federal, a Professora Lara Wortmann pelo material cedido, bem como a Mercedes Rabelo, Bolívar Tarragó Moura Neto e Luiz A. Faria pela discussão da versão preliminar.

crise de governabilidade. Além de se apontarem déficits orçamentários como causadores da crise, destaca-se a necessidade de restringir a ação do Estado, que daria lugar ao mercado, como instância de realização do bem-estar.

Novas condições, tais como mudanças tecnológicas (micro-eletrônica, meios de comunicação), mundialização da economia, redefinições organizacionais no processo de trabalho e aumento dos custos sociais (que se metamorfosearam ao nível político-estatal em crises fiscais), levaram à crise do Estado Keynesiano. Os sintomas passaram a transparecer a partir da década de 70, no reforço do Estado enquanto aparato de coerção (Thatcher e Reagan), no deslocamento do poder para o Executivo, no relativo declínio das formas de representação, e, secundariamente, teve-se a retomada dos regionalismos e das formas populista-direitistas, senão de inspiração fascista modernizada (Le Pen). A base de consentimento modificou-se e passou a incorporar em escala os meios de comunicação de massa e um maior peso da tecnoburocracia. Esse deslocamento de fundo estatista-autoritário (Buci-Glucksmann e Therborn, 1983) faz-se acompanhar de formas sociais híbridas, que despolilizam o mundo do trabalho e desresponsabilizam o Estado, propondo em novos termos a discussão estatização e privatização, com impacto direto na compreensão de políticas sociais, até então norteadas pelos princípios de equalização e universalização.

A emergência de um novo modelo de acumulação que combina desemprego estrutural acentuado, aumento do tempo de lazer, despadronização e especialização flexível da produção, trabalho flexível e redefinições contratuais (inclusive à margem dos sindicatos) reintroduz aspectos artesanais no trabalho, ao lado da relativização das formas taylorista-fordistas e das formas vigentes de divisão social do trabalho, e redimensiona a compreensão de igualdade e da pobreza da educação (Paiva, 1991).

O processo educacional obedeceu historicamente a diferentes propósitos. Todavia apenas com a emergência do capitalismo e do liberalismo pode-se falar em sua expansão. Eric Hobsbawm (1977) menciona quatro caminhos abertos ao talento segundo a perspectiva liberal pré 1848: as guerras, os negócios, as artes e a educação.

A educação deixava de ser privilégio, apesar de não ser uma larga estrada a todos acessível, dados os altos custos do "pedágio" exigido. E os sistemas educacionais, onde existiam, estavam limitados a um mínimo de alfabetização, obediência moral e conhecimento de aritmética. Mesmo assim, a educação não deixou de ser vista pelas classes subalternas como um instrumento de emancipação (inclusive pela auto-instrução) ao lado da ideologia liberal, que a idealizava como o triunfo do mérito sobre o privilégio e o parentesco, fonte de criação de igualdade de oportunidades no ponto de partida da corrida por um lugar socialmente digno.

Pode-se falar em educação como fenômeno massivo a partir do final do século XIX e início do século XX. Se as escolas antecederam o capitalismo, é apenas a partir de um certo momento do desenvolvimento capitalista que a necessidade de mão-de-obra disciplinada se tornou elemento imperioso nas mudanças do sistema escolar. Todavia, como ressalva Paiva (1991), os detentores de conhecimentos escolares tiveram novas oportunidades de trabalho e ascensão social apenas quando a vida econômica possibilitou a ampliação e o surgimento de novas formas de inserção no mercado. Segundo essa autora, em que pesem as discussões sobre a relação da educação com as demais instâncias da vida social — se e como difundem e inculcam valores, promovem mobilidade social, reproduzem estruturas capitalistas, se possuem ou não, em si, potencial transformador (messianismo pedagógico de raiz iluminista) —, não se pode negar sua relação com geração de riquezas, amplificação da cidadania,

mobibilidade e estabilidade social no contexto de Welfare State, ainda que os efeitos de políticas estatais sejam de difícil aferição.

Os economistas da educação (Becker, Schultz, entre outros) procuram analisar a constatação empírica dessa correlação entre crescimento econômico e nível educacional em uma dada sociedade. De acordo com essa perspectiva, a educação é considerada direito e dever de todos, e cabe ao Estado criar condições para que todos estudem. O Estado investe e planeja em nome da Nação, esperando-se uma taxa de retorno social e individual.

Altvater, segundo Freitag (1975), afirma que, de fato, há socialização dos gastos educacionais mediados pelo Estado no interesse da empresa privada e do capital monopolista. Investimentos educacionais devem ser vistos como investimentos em capital variável, os quais tornarão mais eficientes investimentos em capital constante, aumentando a produtividade e a reprodução e a ampliação do capital. O Estado planeja considerando ora a demanda ora o investimento necessário, reajustando o exército industrial de reserva a cada momento do ciclo capitalista.

A educação não possui apenas uma função a cumprir no ciclo do capital, mas tem a ver igualmente com o sentido democrático das políticas keynesianas, ainda que possa incorrer no risco de auxiliar o forjar de "consciências absorvidas". Todo o processo se faz acompanhar de interesses compensatórios reais, difusão desigual do consumo e maiores interesses político-simbólicos no contexto dos mecanismos reguladores do Estado Keynesiano.

No contexto do Welfare State, no Pós II Guerra, deu-se a ampliação da educação básica e secundária, associada esta ao ensino propedêutico ou profissionalizante, privilegiando-se a igualdade de oportunidades na base. O Estado de bem-estar social deparou-se com a questão da conveniência, em termos da democratização educacional, de se ter, após a escola fundamental, uma só via para o aluno ou oferecer diferentes alternativas para a escola média. Será melhor ter uma escola média profissionalizante para todos ou uma escola média voltada para o ensino propedêutico?

A lógica do Estado de bem-estar social, que pretende ser uma forma de redistribuição e democratização, acabou por impor gradativamente mudanças nos níveis básico e secundário, articulando-se com grandes mudanças no ensino superior após 1968. Outros fatores devem ser levados em consideração segundo Vanilda Paiva (1991): com a universalização dos níveis básico e secundário e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o sistema expandiu-se para baixo (creches, pré-escolas). Porém modificações demográficas decorrentes das políticas de bem-estar social estancaram esse movimento, aumentando, paralelamente, a demanda generalizada de jovens egressos da escola integral e de adultos por ensino superior. Isso se deu devido às necessidades e à ampliação de oportunidades de reciclagem e conversão profissional, tendo em vista as mudanças sócio-tecnológicas.

Além das questões vinculadas às qualificações exigidas pelo novo perfil produtivo, que se explicitam na necessidade de elevação da qualificação média da população empregada nos Setores Secundário e Terciário, o Estado pós-keynesiano tem procurado alternativas para idosos e desempregados, pois, elevando os níveis da instrução formal, pode criar oportunidades para a criação de novas áreas economicamente dinâmicas e de mecanismos de reinserção social, requalificando o sentido da educação permanente, além de criar mecanismos que retardam ao máximo o ingresso de jovens em um delgado mercado de trabalho formal, dado o novo tipo de desemprego estrutural.

2 - Crise do desenvolvimentismo: reforma educacional e exclusão

2.1 - Antecedentes

Certos aspectos da política educacional acompanham "pari passu" a evolução educacional dos Estados de bem-estar social, guardadas as especificidades locais. A política social, desde a década de 20 e principalmente após 1930, é utilizada, por um lado, como instrumento de participação em um contexto de limitação ao estabelecimento de uma ordem democrática. Por outro lado, o Estado intervém com grande autonomia através de suas burocracias, dados a relativa fragilidade organizacional e o controle exercido sobre a classe trabalhadora. A cidadania social dá-se através da incorporação dos assalariados urbanos e antecede a participação política.

Deve-se levar em consideração que, a partir de 1930, o Estado se converteu na principal alavanca da chamada modernização conservadora, isto é, do processo de industrialização capitalista, sem que ocorresse o rompimento com a ordem estabelecida, selando-se a aliança com a burguesia industrial nascente e com os grupos agrários.

A crise mundial de 1929 forçou mudanças estruturais que irão caracterizar o modelo de substituição de importações e a tentativa de construção de novas instituições que regulem a modernização conservadora. O Estado procura absorver reivindicações populares, integrando-as aos interesses burgueses, e, por outro lado, busca o consenso através da sua idealização: o Estado é visto como protetor dos interesses gerais, acima dos egoísmos da sociedade civil. Nessa versão, a cidadania é adquirida pelo exercício de uma profissão reconhecida e regulamentada pelo Estado (cidadania regulada), que, por ser demarcada, deixa à margem milhões de trabalhadores que vivem no campo ou no setor informal.

Pode-se afirmar que, somente no pós 1930, com a reestruturação do papel do Estado, este passou a intervir sistematicamente na educação. Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde. Em 1934, a Constituição instituiu a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que regulamentou as formas de financiamento e determinou os níveis institucionais. O ensino primário tornou-se obrigatório, o ensino religioso, facultativo. A Constituição de 1937 absorveu esses princípios e criou o ensino profissional para as "classes desfavorecidas", além de prever a obrigatoriedade para a indústria e os sindicatos de criar escolas de aprendizagem. Além disso, foram criadas pelo Governo Federal escolas técnicas profissionalizantes em cidades importantes e várias capitais. O propósito é explícito: criar um "exército do trabalho" segundo Capanema (Freitag, 1975).

A percepção da crise do Estado oligárquico e a necessidade de fundar bases nacionais para a educação já eram claras para o Movimento da Escola Nova, que fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e, em 1932, lançou manifesto, travando, em seguida, polêmica com católicos em torno do capítulo sobre educação na Constituição de 1934. O Movimento da Escola Nova, ao postular a educação técnico-industrial e ao favorecer tendências centralizantes do Estado, acabou por lhe conferir legitimidade, além de derrotar ideologicamente os movimentos populares que exigiam, a partir da educação, maior participação política. O movimento escolanovista destacou o debate do "entusiasmo pela educação" como elemento emancipatório para o terreno do pedagogicamente adequado à intenção industrializante de novos segmentos (Cury, 1978).

Como resultado, tem-se que os alunos matriculados passaram de 1.739.613 no setor público e 368.006 no setor privado (incluídas as escolas confessionais) em 1933 para 2.740.755 no primeiro e 498.085 no segundo, em 1945. A fração das classes subalternas com acesso à escola foi proveniente da classe operária.

A marca desse sistema é o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante (sem equivalência nos diplomas encobertos pelo paternalismo getulista de "chance para classes menos favorecidas"), além do enorme déficit educacional nas áreas rurais. A hegemonia burguesa exerce-se através de mecanismos corporativo-autoritários, e a reivindicação política é suplantada pela reivindicação social, via populismo, e pela busca de expansão econômica de corte nacional-desenvolvimentista.

A política social, entre 1930 e 1945, articulou-se, em seu conjunto, em torno da regulação e da segmentação do processo de incorporação através das legislações trabalhista, previdenciária e educacional.

A aceleração e a diversificação do processo de substituição de importações, inclusive sendo o ingresso mais intenso de capital estrangeiro visto como elemento complementar do projeto desenvolvimentista, possibilitaram uma ampla aliança policlassista de grandes empresários nacionais, setores populares e setores tradicionais da burguesia, com exclusão das massas rurais. Tal aliança estabeleceu os limites às transformações que se pretendia realizar: ampliação do mercado e das bases políticas e quebra das resistências de setores rurais tradicionais.

O esgotamento do modelo deu-se na crise de 1961/62, com indicações de mudança no perfil de acumulação já em meados da década de 50, provocando o esfacelamento da aliança policlassista, justamente quando o populismo tentava ampliar suas bases. As tensões polarizaram-se entre setores populares representados em parte pelo Estado e um conjunto heterogêneo de setores da classe média, da chamada burguesia nacional, do capitalismo monopolista e da oligarquia rural.

A relativa abertura entre 1946 e 1964 manteve os mecanismos corporativos de controle social, vindos do Estado Novo, integrados a uma ordem política parcialmente competitiva. A política social no seu conjunto subordinou-se ao desenvolvimento industrial, sendo vista como sua decorrência, pois, na medida em que se efetuassem as reformas de base, o desenvolvimento social viria por si.

As políticas sociais expandiram-se fragmentariamente e seletivamente, com exceção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que possuía aspectos democratizantes e era, em parte, resultado da luta pela escola pública. Educadores e políticos do período desenvolvimentista percebiam a necessidade de ampliar a base de cidadania, incorporando, através da educação, novos setores ao pacto populista e fazendo de cada alfabetizado um eleitor.

A política educacional brasileira, segundo a Constituição de 1946, fixava a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. Se, por um lado, a Constituição mantinha controles estatais corporativos sobre os sindicatos, por outro, enfatizava princípios liberal-democráticos no âmbito educacional, resguardando, todavia, interesses católicos.

Com base na Constituição, estendeu-se, por 13 anos, um memorável debate sintetizado na campanha pela escola pública e pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, sancionada em 1961. A LDB foi o resultado do confronto entre setores dominantes e forças sociais progressistas emergentes. Como destaca Romanelli:

"o que estava acontecendo era a retomada de uma luta iniciada décadas antes. Os aspectos ideológicos em jogo eram os mesmos de antes. No fundo, era uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separara da Igreja com a Proclamação da República e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta com prioridade: o da educação" (Romanelli, 1978, p.176).

A novidade era o fato de que as posições da Igreja eram assumidas pela iniciativa privada leiga. A liberdade de ensino, como ponto de vista doutrinário, foi assumida pelos privatistas como princípio de autonomia empresarial.

A LDB acabou sendo o resultado da composição de um projeto do Ministério da Educação de 1948, retomado em 1957 (Projeto Mariani), que propunha expansão da rede escolar gratuita, equivalência dos cursos de nível médio, transferência de alunos de um ramo para outro mediante adaptação, e o Substitutivo Lacerda, contraposição fortemente calcada na posição privatista. Esta visava reduzir ao máximo a iniciativa pública, podendo os pais optarem pelo tipo de ensino. Conseqüentemente, defendia a prioridade da família na esfera educacional e subvenções públicas às escolas particulares.

Em termos práticos, a Lei ficou no plano geral e formal, não atingindo o propósito de estabelecer um sistema orgânico. Apesar de conter elementos democratizantes, ao dissolver o "status" diferenciado entre ensino profissionalizante e propedêutico, através da equivalência dos diplomas, acabou por fortalecer o grupo privatista leigo mais que o confessional. Freitag (1975) aponta alguns paradoxos da Lei. Primeiro, a permanência da privatização do ensino médio acabou sendo o fator que permitiu que setores das classes populares ascendessem e competissem (não em igualdade de condições) com os filhos das classes dominantes pelas vagas nas universidades. Segundo, os cursos profissionalizantes, equiparados aos propedêuticos, redefiniram suas funções, tornando-se, na prática, também propedêuticos.

As classes populares forçaram a expansão da rede pública na década de 60, o que, somando-se ao processo de equalização dos diplomas, pressionou o sistema de baixo para cima. A isto podem-se acrescentar os movimentos populares no início da década de 60; o Movimento de Cultura Popular; a campanha "De pé no chão também se aprende a ler"; e o Movimento de Educação de Base.

Se a LDB de 1961 não chegou a cristalizar uma preocupação maior com a questão das relações entre reprodução do capital e educação, os ideólogos ligados ao ISEB, a pretexto de combater o sistema oligárquico exportador, pretendiam criar no País as condições para a acumulação de capital industrial e reservavam à educação o papel de difundir a ideologia desenvolvimentista, combater concepções tradicionais, gerar comportamentos e "disciplina" adequados ao trabalho parcelado e integrado, além de preparar dirigentes públicos e privados (Sá, 1978).

O populismo desenvolvimentista representava um equilíbrio instável entre um modelo econômico de expansão, que ia cobrando seu preço em termos de internacionalização, e uma política de massas, que eventualmente poderia ultrapassar os limites do tolerável às classes dominantes.

2.2 - A reforma da ditadura

O golpe militar de 1964 constituiu-se em uma contra-revolução que acentuou os traços de uma modernização conservadora, introduzindo o componente da associação e da dependência da economia nacional ao capitalismo internacional.

Tal modelo só poderia ser aplicado montando-se um regime repressivo de controle das instituições e aparatos ideológicos, tendo como base de legitimidade possível o crescimento econômico alicerçado na modernização do parque produtivo, na internacionalização do mercado interno e no investimento estatal em infra-estrutura. No que diz respeito às políticas sociais, estabeleceu-se um círculo virtuoso entre expansão dos serviços sociais e acumulação (Mello, 1991), com a formação de complexos empresariais para a produção de bens e serviços sociais, dentro de um quadro de reestruturação modernizadora onde se definiam fundos e recursos que dariam apoio às políticas sociais e aos mecanismos de inclusão e exclusão. Dadas a expansão das políticas sociais e a ausência de controles democráticos, manifestaram-se novas formas de clientelismo, que acabaram, no limite, por definir praticamente caso a caso os critérios de alocação e distribuição dos recursos públicos. Nesse contexto, é evidente a necessidade de redefinição da estrutura educacional e de sua orientação ideológica. Assim que se instalou o novo regime, o Governo assinou convênios com a USAID para assistência técnica e financeira ao sistema educacional.

Algumas medidas foram antecipadas em 1964. A Lei Suplicy proibiu as atividades estudantis, e a Lei nº 4.440 instituiu o salário-educação. A Constituição de 1967 reforçou o apoio ao ensino privado (art.2), garantindo ajuda técnica e financeira, inclusive através de bolsas, e aumentou a escolaridade primária de quatro para oito anos. O MOBRAF foi criado visando substituir o método Paulo Freire, utilizado no período pré 1964.

A Lei nº 5.540 da reforma do ensino superior (1968) tinha alguns pressupostos para sua implementação: resolver a crise de excedentes gerados pela pressão anterior através dos cursos profissionalizantes do segundo grau, além de aumentar o número de vagas no ensino superior e diminuir as pressões da política estudantil. Esta última tarefa já fora facilitada pela Lei Suplicy de 1964 e foi reforçada pelo Decreto-Lei nº 477/69. O texto legal da reforma do ensino superior movimentava-se em torno de dois princípios (Freitag, 1975): racionalização de recursos e "democratização" do ensino. Se os alunos fossem absorvidos através do vestibular, sempre se poderia, posteriormente, discipliná-los sob pretexto de racionalização. Daí a adoção do curso básico, do sistema de créditos, da departamentalização, etc.

A Lei nº 5.692, de 1971, — reforma do ensino do primeiro e do segundo graus — reiterou a extensão do ensino do primeiro grau de quatro para oito anos e criou cursos profissionalizantes no ensino do segundo grau ("qualificação para o trabalho"), os quais, em 1982, foram substituídos pela "preparação para o trabalho", retirando-se a obrigatoriedade de habilitação.

Todas essas medidas se fizeram acompanhar de políticas de planejamento: planos decenais, setoriais, planos de pós-graduação. Pela primeira vez, assumia-se sistematicamente a concepção de que a educação deveria ser voltada para a qualificação da força de trabalho.

A reorientação ideológica deu-se também pelo afastamento da Igreja Católica. Esta, ainda que mantivesse sua rede, a partir de 1968, entrou em choque com o Estado em função da violação dos direitos humanos. A Igreja acabou por se integrar ao grupo privatista, real vencedor na contenda. Ideologicamente, contudo, a visão hegemônica

é laica, instrumental, tecnicista e pautada por critérios dos economistas da educação que concebiam o planejamento enquanto forma de intervenção estatal. A tecnocracia como ideologia autoritária de legitimação encontra sustentação na idéia de que só é justo o poder exercido em nome do saber, reduzindo o saber à forma técnico-científica.

Seria ocioso repetir as conseqüências de tal modelo face à realidade. Dentre outros, podem-se apontar sucintamente os seguintes aspectos: a expansão do ensino superior privado constituiu-se em escoadouro para as classes subalternas, formando uma espécie de exército intelectual de reserva que ocupa quadros inferiores na burocracia pública ou privada; a expansão do supletivo seguiu realimentando o mito da igualdade de oportunidades; o ensino profissionalizante fracassou, desorganizando-se o ensino do segundo grau (mesmo tendo se tornado optativa a preparação para o trabalho); as escolas técnicas industriais degradaram-se, mas, mesmo tendo sua qualidade técnica comprometida, passaram a ser vistas como reservas de bom ensino.

Após 1973, com os primeiros indícios da crise do "milagre", introduziram-se no discurso governamental considerações sobre distribuição de renda e educação. Com o aprofundamento da crise, que se desdobrou em crise do sistema educacional como um todo, a discussão crítica, que, na década de 70, conseguia guarida em seminários organizados por entidades de professores, encontrou eco, na década de 80, num Ministério de Educação deslegitimado. Mesmo assim, o Ministério da Educação organizou, em 1981, seminários regionais para discutir o estado da educação nacional.

Cunha (1991) salienta que, apesar dos poucos recursos, da centralização tributária e da pressão dos governos estaduais adversários, são dignas de nota experiências municipais que, ocorridas entre 1977 e 1987 e voltadas para crianças e jovens trabalhadores, incorporaram em sua prática elementos do debate crítico da década de 80: Piracicaba (SP), Lages (SC) e Blumenau (SC).

2.3 - Redemocratização e Constituinte

Com o início da redemocratização, algumas alterações foram propostas em âmbito nacional. Em 1983, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional de autoria do Senador João Calmon que restaurava a vinculação pré-fixada de recursos para a educação (13% do Governo Federal, 25% para estados e municípios), restabelecendo o preceito da Constituição de 1946 e da LDB (Lei nº 4.024/61), rompido pela Constituição de 1967.

Mesmo essa tímida mudança enfrentou oposições no sentido de desqualificar a educação escolar. O Executivo procurou estender, indevidamente, à Emenda atividades desportivas, culturais, ensino militar, além do ensino pago às universidades federais.

Simultaneamente, a crise econômica e a progressiva queda do número de alunos da área privada recolocaram para os empresários do ensino a questão do salário-educação, pois diminuíram as possibilidades de isenção desse imposto através da aplicação direta na rede privada, o que se prestava a variadas fraudes. Por decreto governamental, boa parte dos recolhimentos passaram a ser repassados para as Secretarias de Educação, deslocando a arena da luta por recursos.

A crise redefiniu as alianças no período pré-constituinte. O grupo católico, aliado tradicional dos grupos privados leigos desde a década de 30, não é mais hegemônico. Já fora colocado em posição subalterna em 1968, e parte dele, sob influência da

Teologia da Libertação e da opção preferencial pelos pobres, deslocou-se para a chamada educação popular, denunciando, inclusive, o abandono do ensino público. A liderança passou a ser exercida pelos grupos leigos. A favor do ensino público postaram-se intelectuais, associação de educadores e entidades estudantis.

Os argumentos privatistas bateram na tecla de que o ensino privado, historicamente, vem prestando serviços relevantes à educação e que a escola privada tem se esvaziado devido à crise econômica e à falta de incentivos. Contra a escola pública afirmaram que o custo-aluno é oneroso e que as famílias pagam duplamente na escola privada, seja através de impostos, seja de mensalidades. Reafirmaram a noção de educação como investimento e retomaram o clássico argumento de que a escola privada se coloca no papel de instituição filantrópica e é trincheira contra idéias totalitárias e garantia do exercício pleno do pluralismo (Cunha, 1985).

O texto constitucional de 1988, apesar de sua ascendência espúria, pois sua formulação realizou-se a partir de uma constituinte congressual, eleita a partir de critérios deformados e deformadores da representação eleitoral, expressa o resultado do embate entre defensores da escola pública e da escola privada.

Os defensores da escola pública articularam-se, a partir da formação do Fórum de Educação na Constituinte, em defesa do ensino público e gratuito. O Fórum realizou inúmeras reuniões no decorrer de 1987, fundou inúmeros comitês estaduais e desencadeou campanhas de assinaturas à emenda popular em defesa do ensino público.

As forças conservadoras, de outro lado, faziam-se representar por grupos de interesses governamentais, empresários e grupos confessionais, dentre outros.

O processo foi marcado por inúmeras dificuldades, a começar pela aprovação do Regimento da Assembléia Nacional Constituinte. Apesar de resistências conservadoras, garantiram-se espaços à participação de entidades da sociedade civil, e muitas propostas foram incorporadas ao texto.

A Comissão Temática VIII, que abrangia Educação, Cultura, Esporte, Família, Menor e Idoso, Ciência e Tecnologia e Comunicação, elaborou dois substitutivos que não foram votados devido a questões polêmicas envolvendo a destinação de verbas públicas na educação, reserva de mercado e concessões de rádio e televisão.

A Comissão de Sistematização da Assembléia Nacional Constituinte, com ajuda de assessores, redigiu uma proposta que, emendada, foi aprovada e remetida ao Plenário, onde, devido a manobras do Centrão (conservadores), sofreu novas modificações.

O resultado foi um texto que tendia a remeter à futura LDB as condições de sua implementação, dada a sua abrangência.

Vera Lúcia Brito (1988) determinou o alcance e limites dos princípios educacionais (art. 240 da Constituição):

- a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola deve ser interpretada na LDB;
- o princípio da gestão democrática é restrito ao ensino público, sendo necessária sua regulamentação;
- o princípio da liberdade de expressão e do pluralismo evidenciou a posição dos conservadores, que destacaram como "perigosa e danosa" a "estatização e a homogeneidade do pensamento";
- a gratuidade é garantida, com verbas públicas para o ensino público;
- a laicidade foi derrotada, devendo a LDB dizer o que entende por ensino religioso;

- o princípio de valorização do magistério garante plano de carreira e concurso para ingresso no serviço público, a estabilidade e direito à sindicalização.

Cabe ressaltar, como conquista, as garantias ao cumprimento da obrigação do Estado de oferecer ensino fundamental. O acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo. Vale dizer, o não oferecimento importa em responsabilização da autoridade competente.

O artigo 242 afirma a liberdade de ensino à iniciativa privada desde que se cumpram normas gerais da educação nacional e haja autorização e avaliação pelo poder público.

O artigo 248 trata do repasse de verbas públicas. O texto admite implicitamente a divisão das escolas particulares em empresariais, comunitárias e filantrópicas. Às últimas assegura-se o repasse de verbas públicas com certos controles estatais. Além desse ponto, altamente discutível, soma-se o das bolsas de estudos que serão concedidas ao ensino fundamental e médio àqueles que demonstrarem insuficiência de recursos, eliminando-se a generosidade anterior que as concedia indiscriminadamente aos alunos da comunidade. Esse artigo dispõe igualmente que o Poder Público fica obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

O artigo 246, que trata dos recursos públicos, vai além das reivindicações da época e estabelece que 18% do orçamento da União e 25% da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferências de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, serão aplicados no ensino obrigatório, segundo o Plano Nacional de Educação (art. 249). O Plano visa, dentre outros pontos, articular e integrar diferentes níveis de educação, de forma a erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; e à promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Quanto ao ensino superior (art. 246), se, por um lado, afirma a autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, por outro, tende a dissociar a universidade da ciência e tecnologia.

O artigo 250 reafirma como fonte adicional de financiamento a contribuição do salário-educação, dando prioridade ao recolhimento para o ensino público e autorizando às empresas a dedução dessa contribuição.

Em síntese, a Constituição garante à sociedade civil a defesa de seus direitos, a gestão democrática do ensino, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, além da possibilidade de se concretizar a escola unitária para toda criança, de todas as classes e regiões.

2.4 - A discussão da LDB

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, o Deputado Otávio Elíseo (PSDB) apresentou o Projeto de Lei nº 1.258/88, que fixava diretrizes e bases para a educação nacional, tendo o mesmo deputado apresentado três emendas substitutivas ao projeto original. O projeto da LDB foi distribuído às Comissões de Constituição e Justiça, de Educação, Cultura e Desportos e de Finanças e Tributação (Comissões Permanentes da Câmara de Deputados).

No decorrer de 1989 e 1990, outros projetos mais ou menos abrangentes foram anexados ao projeto da LDB. Em 1989, dividiu-se a Comissão de Educação em três

grupos de trabalho: LDB, Plano de Carreira e Plano Nacional de Educação. A coordenação do grupo de trabalho da LDB coube ao Deputado Florestan Fernandes (PT-SP), e a relatoria, ao Deputado Jorge Hage (hoje PDT, à época PSDB-BA). Esse grupo de trabalho organizou um calendário e audiências públicas, onde foram ouvidas 40 entidades ligadas à educação.

Simultaneamente a esse processo na Câmara, reorganizou-se o Fórum Nacional de Educação, que havia atuado na Constituinte (25 entidades). Em agosto de 1989, foi apresentado o primeiro substitutivo, abrindo-se um prazo para emendas. O substitutivo recebeu 978 emendas de diferentes setores. No segundo semestre de 1989, realizou-se nova série de audiências públicas com especialistas e pesquisadores, e, em fevereiro de 1990, o relator apresentou um segundo substitutivo, tendo acolhido 447 emendas das 978. Entre maio e junho de 1990, o substitutivo foi discutido e votado na Comissão. Cerca de 1.100 destaques foram apresentados sobre as 531 emendas rejeitadas e ao texto. A apreciação do projeto da LDB pelas Comissões Permanentes da Câmara possibilitou, por acordo de lideranças, que o projeto fosse incluído na ordem do dia 15 do mês de maio de 1991, abrindo-se novo prazo para emendas. Foram apresentadas 1.263 emendas do Plenário, publicadas e distribuídas para apreciação das Comissões Temáticas da Câmara.

Em setembro de 1991, foi constituída a Comissão Suprapartidária para Negociação sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. A comissão é coordenada pelo Presidente da Comissão de Educação da Câmara e constituída por um deputado de cada partido político e pelos redatores designados nas três Comissões Permanentes da Câmara. Até o final da sessão de 1991, essa comissão havia negociado o conteúdo relativo aos nove primeiros capítulos do Substitutivo do Projeto de Lei nº 1.258/88, tendo como base o parecer da Relatora da Comissão de Educação (Angela Amin-PDS).

Como técnica de negociação, fechou-se questão em torno de pontos consensuais e identificaram-se os dissensos para posterior decisão através do voto.

Há forte tendência no sentido de que se vote, até o final do corrente ano, no Plenário da Câmara, o projeto da LDB, pois avalia-se que, caso não se acelere o processo, o Projeto não terá condições de ser votado antes da revisão constitucional de 1993. A situação complicou-se na medida em que os Senadores Darcy Ribeiro (PDT) e Marco Maciel (PFL) apresentaram no Senado, com assessoria do MEC, um novo projeto contrapondo-se ao parecer da Relatora Angela Amin (PDS), que contempla grande parte do projeto original da Câmara (Lei nº 1.258-A/88).

O projeto em tramitação (substitutivo Hage) possui 20 capítulos, com 174 artigos. Os quatro primeiros capítulos contêm uma noção ampla de educação que incorpora experiências extra-escola. Define como dever do Estado garantir a universalização da educação básica e da oferta de educação para jovens e adultos. Reforça o dispositivo constitucional do acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, dispondo sobre quem tem direito de ingressar com petição e contra quem.

O Capítulo V adota o conceito de Sistema Nacional de Ensino, organização sistêmica dos três níveis (federal, estadual e municipal), visando garantir a universalização e o padrão de qualidade no território nacional, mediante a divisão de responsabilidades de cada nível.

Nesse mesmo capítulo estão os dispositivos que garantem as formas de participação das comunidades interna e externa na gestão das escolas: conselhos

a forma colegiada plural e representativa, o Conselho Nacional de Educação, formas que institucionalizam as ações da sociedade civil organizada.

O projeto garante a liberdade e a autonomia das escolas dos governos estaduais, garantindo a capacidade de ordenar e executar gastos de manutenção e custeio, à exceção do pagamento de pessoal. Ainda no Capítulo V, o projeto classifica as instituições em públicas, privadas e privadas não lucrativas, garantindo às últimas repasse de recursos públicos desde que atendam a controles públicos.

Do Capítulo VI ao Capítulo XVI, tem-se a organização da educação básica em seus meios e modalidades: educação básica, que compreende a educação infantil (de zero a seis anos em creche e pré-escola), o ensino fundamental e o ensino médio e a educação superior. O propósito é oferecer uma educação básica, unitária, comum a todos os cidadãos, antecedendo, ou, no máximo, concomitantemente, com qualquer espécie de formação profissional específica (Hage, 1991).

Ao compreender as complexas relações entre trabalho, educação e escola no mundo contemporâneo, o projeto procura superar as visões dicotômicas de formação propedêutica e profissional, na prática recorrentes desde sempre na educação brasileira e reprodutoras de uma escola para ricos e uma escola para pobres.

A proposta para o ensino médio é de uma etapa final de educação básica, com forte componente de educação tecnologia ou politécnica ao lado da educação geral, dando ênfase para que o jovem continue aprendendo em situações posteriores.

Após a formação básica, acrescenta-se uma formação específica, que amplia a carga horária do curso médio, considerando, sempre que possível, a prática real do trabalho do aluno, na medida em que a maioria dos estudantes brasileiros é composta de trabalhadores. Essa educação específica poderia ser realizada em instituições públicas ou privadas especializadas.

O Capítulo VII propõe a integração física das unidades escolares, buscando a racionalização do seu uso; a ampliação do ano letivo para 200 dias, com tempo mínimo de quatro horas de permanência do aluno na escola; e estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula. Por emenda e certamente por sugestão empresarial, a Comissão de Finanças e Tributação suprimiu esta última reivindicação e a remeteu ao capítulo das disposições gerais e transitórias.

Com relação ao ensino religioso, o projeto não incorporou a idéia de que ele deveria ser sem ônus ao Estado, sendo de caráter opcional.

A educação infantil é vista como a primeira etapa da educação básica, sem ser dissociada do sistema de saúde e de assistência. O projeto prevê o salário-creche como garantia de expansão da rede de educação infantil, a exemplo do salário-educação. Propõe tratamento específico para a educação voltada para pessoas portadoras de deficiências e às comunidades indígenas e regras específicas para educação rural, devido às suas especificidades.

Emenda aprovada pela Comissão de Finanças e Tributação reintroduz a noção de ensino supletivo, alterando o substitutivo, quando este entende, de acordo com disposição constitucional, que o ensino fundamental é obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, devendo ser tratada tal questão dentro do sistema regular, devidamente adaptado às circunstâncias.

O projeto, no que diz respeito ao ensino superior, enfatiza critérios de desempenho e resultados no processo de avaliação conduzido externamente por pares da comunidade, através de comissões autônomas de especialistas, coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação. A instituição que não apresentar condições mínimas de

qualidade poderá perder autorização de funcionamento ou, por exemplo, se for uma universidade, perderá essa condição. A autonomia dos institutos de ensino superior ocorrerá, segundo o substitutivo, em diferentes graus, conforme se encontrem, ou não, credenciados como universidades.

O Capítulo XVII trata da formação e da carreira dos profissionais, reforçando algumas garantias já estabelecidas: ingresso por concurso, regime jurídico único, progressão funcional por tempo de serviço, aposentadoria integral, entre outras.

No Capítulo XIX, o substitutivo dispõe sobre os recursos financeiros, sobre as fontes de financiamento público e estabelece que a educação privada será financiada através da "remuneração dos serviços educacionais" a ser paga pelos usuários, de acordo com as normas públicas para as chamadas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Para efeitos de cálculo dos percentuais mínimos obrigatórios estabelecidos pela Emenda Calmon e pela Lei nº 7.348/85, não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino os programas suplementares, como merenda escolar, material didático, hospitais universitários, e também pagamentos a aposentados e pensionistas da educação.

Fixou-se uma alíquota mais elevada para o salário-educação (3,5%) sobre a folha de salários das empresas, criaram-se normas que reforçam sua destinação exclusiva para o ensino público do primeiro grau, com uma distribuição mais eqüitativa entre municípios e estados. A educação pública infantil passa a ter, como fonte adicional de recursos, o salário-creche, que pode ser repassado a entidades privadas não lucrativas, com alíquota correspondente a 1% da folha de salários.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o substitutivo determinou uma organização e uma gestão mais democráticas e descentralizadas no sistema de ensino, promoveu um aumento, ainda que modesto, de recursos para a educação e incorporou uma concepção orgânica de um sistema nacional de ensino.

Ao fazer o balanço do substitutivo, Hage (1991) aponta os principais pontos de dissenso por parte dos conservadores: a gestão democrática em qualquer entidade que utilize fundos públicos, a luta em torno da composição do Fórum Nacional de Educação. Opõem-se, ainda, à descentralização do poder de autorizar e supervisionar instituições privadas de ensino superior para os sistemas estaduais, à repartição de responsabilidades, aos requisitos para autorização de instituições privadas e às restrições ao repasse de recursos para instituições particulares.

Um balanço sumaríssimo do processo de negociação realizado em 1991 mostra que questões polêmicas foram superadas, enquanto outras permanecem em aberto, certamente um indicio da estratégia conservadora de impedir a aprovação do atual projeto, na expectativa da revisão constitucional de 1993. A emenda, por exemplo, que rompe com o princípio da gratuidade do ensino em estabelecimentos públicos em todos os níveis parece avançar nesse sentido.

Outro ponto polêmico: a gestão democrática (art. 7 do Substitutivo). De acordo com os conservadores, a gestão democrática deve ficar restrita às escolas públicas; nas escolas privadas, a participação dos docentes deve ficar vetada inclusive na definição de orientação pedagógica.

A competência e as atribuições do Conselho Nacional de Educação também se encontram em aberto. Setores progressistas tendem a ver o Conselho Nacional de Educação como órgão representativo da sociedade civil, com certa autonomia em relação ao Executivo, contrariamente à posição do MEC e dos conservadores, que o entendem como órgão de assessoramento do Ministério de Educação. O substitutivo

prevê um Conselho com 34 membros, sendo seis indicados pelo Executivo. Chegou-se a negociar em termos de paridade. Todavia o MEC apresentou, este ano, estudo em que todos os membros seriam indicados pela Presidência.

O artigo XI, que trata dos critérios e condições para que instituições privadas possam receber recursos segundo a Constituição, também permanece em aberto.

Quanto à espinhosa questão da distribuição das responsabilidades pela oferta da educação escolar, manteve-se a co-responsabilidade, admitindo-se sistemas municipais de ensino, desde que os municípios possuam condições para garantir o padrão de ensino. Ao Estado cabe organizar e articular ações educacionais, de modo que não se fragmente o sistema.

A negociação até o presente momento tem sido a única via possível, não obstante um elenco razoável de obstáculos à viabilização do projeto, que mal encobre a intenção de postergar a sua aprovação.¹

A viabilidade do Projeto de Lei nº 1.258A/88 da Câmara enfrenta hoje a concorrência do Projeto nº 067/92 do Senador Darcy Ribeiro, que, a pretexto de sintetizar e compendiar o esforço da Câmara, apresentou, na prática, novo projeto.

Neste último projeto, desaparecem a concepção orgânica de sistema de ensino e o Conselho Nacional de Educação. Ao MEC caberia a coordenação das ações junto aos demais sistemas. A possibilidade de a sociedade civil organizada ser consultada através do Fórum Nacional de Educação seria eliminada. Esse projeto retoma uma concepção de ensino médio próxima à da LDB de 1961, ao propor uma escola de ensino do primeiro grau de cinco anos, com ano letivo de 200 dias e um mínimo de 800 horas. Nas palavras de Darcy Ribeiro, "uma escola de caráter terminal, uma escola de educação comum para todos os cidadãos" (1992). Propõe uma escola do nível médio (ginásio) também de caráter terminal, no sentido da formação de cultura geral e profissional, podendo funcionar ocasionalmente como ensino preparatório de um ou dois anos para ingresso na universidade. Pretende renovar o ensino técnico, na medida em que as escolas especializadas se livrem das funções de ensino acadêmico. Prevê a generalização progressiva da escola de tempo integral para alunos e professores nas áreas metropolitanas, seja na forma de escola-parque ou escola-classe, seja na forma de centros integrados, pois só eles solucionariam, nessa visão, o problema das crianças abandonadas.

A concepção de educação infantil difere radicalmente da do Substitutivo; enquanto neste a educação infantil é entendida como uma etapa da educação básica, no projeto

¹ A atual tramitação da LDB na Câmara Federal é a seguinte:

Após votação do Parecer de Angela Amim (27.05.92), iniciou-se, no dia 03.06.92, a votação de destaques ao Projeto da LDB. Foram votados os Capítulos I, II e III. O Capítulo IV, que trata da gestão democrática, foi amplamente discutido, sem que se chegasse à votação. O destaque propõe que a gestão democrática seja apenas da "escola pública". Houve negociação até o art. 56, Cap. X, com 18 questões em aberto. Reuniões previstas para 10.06 e 17.06 não se realizaram. Dia 25.06, realizou-se reunião de representantes da Comissão Suprapartidária da Comissão da Educação com o MEC, que entregou o estudo sobre a LDB em tramitação, estabelecendo-se o início da negociação política com a valorização do projeto da Câmara. Os principais pontos de divergência são, segundo parlamentares: o Sistema Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação, a universidade e os recursos financeiros. Os parlamentares pretendem acelerar as negociações (agora com o estudo do MEC) durante o mês de julho, votando os acordos, se possível, em bloco, no início de agosto e decidindo em plenário as divergências (Inf. Fórum Nac. Def. Esc. Públ. LDB, 1989/1992).

Darcy Ribeiro ela assume traços assistencialistas através de casas comunitárias, creches e centros de puericultura. Elimina-se o salário-creche.

A gestão democrática é prevista apenas para o ensino público, sem que se oportunize a participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes. Quanto ao ensino superior, admite diferentes formas: universidades, centros de ensino superior e outras formas sem especificá-las. A gestão administrativa e financeira das universidades públicas cabe preferentemente a fundações mantenedoras, com economia auto-sustentável, o que infringe um dos princípios básicos de gestão financeira e patrimonial. Finalmente, restringe a autonomia nas universidades públicas.²

3 - Considerações finais

As forças sociais que se movimentam na disputa pelo modelo educacional a ser implementado no País articulam-se, basicamente, em torno de dois grandes blocos: os identificados com a escola pública e aqueles que se identificam com o discurso de corte neoliberal, defensores da escola privada, ainda que ocorram matizes nas posições dos dois grupos.

Os defensores da escola pública articulam-se, em boa parte, em torno das emendas elaboradas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse bloco progressista abrange um conjunto heterogêneo de forças oposicionistas, que se dispõe a fazer o País entrar na modernidade capitalista e assume temas como justiça social e cidadania, recorrentes desde os anos 10 e 20. Esses temas já transparecem nos movimentos populares de educação que Nagle (1977) denomina "o entusiasmo pela educação", passando, apesar dos limites liberais, pelo "otimismo pedagógico" das décadas de 20 e 30, pela campanha pela escola pública na década de 50 e pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 60. Herdeiros desse longo processo e num contexto de rearticulação nacional e internacional, vêem-se frente a uma situação em que o Estado desenvolvimentista se encontra falido.

O modelo educacional proposto pelos conservadores privatistas inscreve-se num movimento mais amplo de inserção (antes dependente e ativa, agora passiva) da economia brasileira no mercado internacional. As políticas colocadas em movimento a partir de março de 1990 apontam nesse sentido. A reestruturação neoliberal em marcha forçada tem suas marcas na flexibilização geral da economia, na desarticulação do setor estatal e na ausência de políticas de recuperação das empresas estatais, até então motor do desenvolvimento.

A escola excludente revelou-se, em certa medida, funcional às altas taxas de crescimento na década de 70, alfabetizou a população escolarizável até a quarta série

² Estão prontas as justificativas e o Projeto Jorge Hage (versão jun./90) para serem apensados como substitutivo ao Projeto Darcy Ribeiro no Senado. Quatro cópias encontram-se com o Senador Eduardo Suplicy para assinatura. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB realizou audiência com o Senador Darcy Ribeiro, programando-se para o mês de julho o curso de documentos comparativos entre os dois projetos (Inf. Fórum Nac. Def. Esc. Públ. LDB. 1989/1992).

nas áreas metropolitanas (Gusso, 1991) e manteve, apesar do discurso modernizante-tecnicista, os padrões de reprodução da educação vigentes desde 30, realimentando o mito da igualdade de oportunidades ao expandir as vagas do ensino superior privado. O projeto Darcy Ribeiro aproxima-se perigosamente do discurso neoliberal, ao propor um modelo educacional que combina aspectos da LDB de 1961, mantém intocados os interesses do setor privado largamente privilegiado nos últimos anos, além de agregar uma visão assistencialista do ensino voltado para as classes populares.

No movimento de reestruturação, a dinâmica impossibilita — e esta é uma hipótese de trabalho a ser desenvolvida — o acesso das grandes massas ao conjunto de conquistas sociais e tecnológicas decorrentes da aceleração do processo de conhecimento e propõe a formação de centros de excelência com forte controle de qualidade, formadores dos quadros superiores de setores de ponta que porventura ainda tenham um papel a cumprir na periferia capitalista. Reservam-se para os setores médios centros universitários de segunda linha, e para as classes populares trata-se de investir em escolas de ensino básico de cunho cada vez mais assistencialista em detrimento do conteúdo e de projetos pedagógicos efetivamente emancipatórios.

Bibliografia

- ABREU, Mariza (1992). **LDB - balanço da negociação realizada em 1991**. Brasília: Câmara de Deputados. (mimeo).
- ABREU, Mariza (1991). **A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. (mimeo).
- BRASIL. Senado Federal (1992). **Projeto de lei n.67**. Estabelece as diretrizes e fixa as bases da educação nacional.
- BRITTO, Vera L.F.A. (1988). A educação na nova constituição. **Revista de Educação**, Belo Horizonte, n.7, p.38-46, jul.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine, THERBORN, Göran (1983). **O desafio social-democrata**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CUNHA, Luis A. (1985). **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CUNHA, Luis A. (1991). **Educação, estado e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez.
- CURY, Carlos R.J. (1985). O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luis A., org. **Escola pública, escola particular**. São Paulo: Cortez.
- CURY, Carlos R.J. (1978). **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes.
- DRAIBE, Sonia M. (1990). **As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas para a década de 90**. Brasília: IPEA/IPLAN.
- FREITAG, Barbara (1975). **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes.
- GUSSO, Divonzir A. (1991). Educação básica no Brasil: um desafio à democratização e à competitividade. In: VELLOSO, João P., org. **A questão social no Brasil**. São Paulo: Nobel.

- HAGE, Jorge (1990). A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In:____, org. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Cortez.
- HAGE, Jorge (1991). **LDB-análise de uma etapa vencida**. Porto Alegre: CPERS.
- HOBSBAWN, Eric (1977). **As revoluções burguesas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- INFORMATIVO DO FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB (1989/1992). Brasília, n.1/12.
- MELLO, Marcus A.B.C. (1991). Interesses, atores e a construção histórica da agenda social do Estado no Brasil (1930/90). **Ciências Sociais Hoje 1991**, São Paulo.
- NAGLE, Jorge (1977). **A educação na primeira república**. São Paulo: Difel. (O Brasil Republicano III, 2).
- PAIVA, Vanilda (1991). **Educação e bem-estar social; educação e sociedade**. Campinas: Papyrus.
- ROMANELLI, Otaíza de O. (1978). **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes.
- RIBEIRO, Darcy (1992). A nova lei da educação. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 jun. p.11.
- SÁ, Nicanor P. (1978). **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez e Moraes.