

**A PRECÁRIA POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO PARA O ESTUDANTE-TRABALHADOR:  
REVISITANDO O PASSADO PARA COMPREENDER A CRISE DO PRESENTE**

**JOSÉ MANOEL MONTANHA DA SILVEIRA SOARES<sup>1</sup>**

**RESUMO**

Este trabalho discute as políticas públicas de educação e as condições para a formação de estudantes na educação pública e educação geral para o trabalho em uma perspectiva histórica. Os objetivos do ensino público vêm acompanhando as grandes mudanças no sistema capitalista de produção, desde o passado industrial para o presente chamado de pós-fordista, com características altamente flexíveis dos trabalhadores no "chão da fábrica". A promessa da "sociedade do conhecimento" caiu por terra diante do desemprego em massa dos trabalhadores gerado pela alta tecnologia, mostrando as verdadeiras intenções do capital de não liberar a força de trabalho para o tempo livre, mas sim de garantir um maior espectro de dominação sobre o mundo do trabalho, com o objetivo único de obter mais lucro.

**Palavras-Chave:**

Estudantes, pós-fordistas, política pública de educação, trabalhadores

**ABSTRACT**

This paper will discuss the public policies of education and conditions for training of students in public education and general education to work in a historical perspective. The objectives of public education accompanying major changes in capitalist production system, from the industrial past to the present called post-Fordist, with features highly flexible as the role of workers in "the factory floor." The promise of the "knowledge society" fell to the ground before the mass unemployment that had high technology for workers, showing the true intentions of the capital not to provide the release of work sold, but a greater spectrum of domination over the world work, aiming ultimately more profit.

**Key words:**

Students, post-fordist, labor's word, educational public policy, workers

---

<sup>1</sup> José Montanha Soares é doutorando em Política Social pela Universidade de Brasília, mestre em Política Social pela Universidade de Brasília e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

#### **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011**

Neste texto, procuramos demonstrar o modo como, historicamente, as políticas públicas sociais de educação para o trabalho no Brasil são concebidas, sua estreita ligação com o sistema produtivo capitalista e seus reflexos diretos sobre o financiamento da educação pública, acompanhando o industrialismo brasileiro e passando pela reestruturação produtiva pós-fordista, que acontece tardiamente no Brasil a partir do final da década de 1980, até os dias atuais, desembocando na crise econômica mundial capitalista.

Mais uma vez, a educação pública no Brasil recebe pouca ou nenhuma atenção de políticas públicas sociais sólidas. As intenções são as mesmas de sessenta anos atrás, no auge do industrialismo dependente brasileiro. No passado, a educação pública devia se limitar a instrumentalizar as massas. No discurso atual, repleto de neologismos, a educação deve produzir trabalhadores “flexíveis”, “autônomos”, “intelectualizados”, mas não menos temerosos e submissos ao poder do capital, diante de postos de trabalhos que se evaporam com a chamada acumulação flexível.

Mesmo sendo advogada como a prioridade nacional, o que se verificou na primeira década do século XXI é que pouca coisa mudou no âmbito da educação pública brasileira. O cenário da educação geral oferecida pelo Ensino Médio público é bastante desolador. Vale ressaltar que as próprias mudanças apontadas dentro dos currículos escolares no final da década de 1990 previam transformações e investimentos estruturais dentro dos sistemas educacionais, o que não aconteceu. Então o que se constatou foi um vazio deixado pela precária contraproposta governamental e uma completa inércia frente à falência do sistema público de educação.

#### **O SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO BRASIL E A INDUSTRIALIZAÇÃO DEPENDENTE**

Foi somente a partir de 1940, com o processo de industrialização e urbanização do Brasil, que a escolarização passou a ser um pré-requisito importante para atender o novo quadro no cenário econômico da ainda incipiente indústria brasileira. O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), resultado do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, assume papel preponderante na conformação das novas diretrizes educacionais para o Segundo Grau. Inicialmente contrário à gestão e à formação profissional dos operários, o sistema CNI e a FIESP se recusam a cumprir o Decreto nº 1.238, de 2 de maio de 1939, do Presidente Getúlio Vargas, pois arcariam com os custos financeiros desta formação. Mas, segundo Cunha (2000), recebem um ultimato de Vargas, pois, se não cumprissem o decreto presidencial, quem propiciaria a formação dos operários seriam os próprios sindicatos dos trabalhadores. Percebendo o erro, os industriais voltam atrás.

Nos anos 40, com a criação do SENAI, este assume o controle da formação educacional do operariado brasileiro, desenvolvendo atividades voltadas para a

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

aprendizagem industrial e preparando operários para a indústria nascente. Segundo Cunha (2000), o SENAI, concebido no contexto da lei orgânica do ensino industrial de 1942, trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para a escola, uma vez que:

a 'lei' orgânica do ensino industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, certamente, muito superior ao dos 'desvalidos' da situação anterior. Isso só foi possível, no entanto, após o crescimento da rede de escolas primárias mantidas, principalmente, pelos estados e municípios (CUNHA, 2000, p. 38).

Não é difícil compreender que a formação do sistema público de educação atenda há uma necessidade de políticas sociais de educação para a classe operária brasileira em formação, mas também há uma exigência dos novos mercados em formação e a construção do parque industrial brasileiro, levando assim em conta, não necessariamente as possibilidades de uma educação como importante agente de transformação social e cultural do país, mas assim à nova conformação econômica-industrial vinda do exterior.

O sistema público de educação no Brasil se universaliza por meio de pressão e luta da classe trabalhadora, mas não responde aos anseios de uma educação pública comprometida com a formação genuína dos cidadãos brasileiros, e sim uma cidadania incompleta, como mostra a estruturação de "dois tipos" de escola de grau médio: uma de baixa qualidade voltada para a formação dos "aprendizes artífices" e a outra denominada de "nova escola industrial" voltada para critérios mais rígidos de seleção.

Ainda de acordo com Cunha:

ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão (CUNHA, 2000, p. 38).

O que se verifica é que o processo de seleção dos "mais aptos" e dos "menos aptos" para galgarem uma formação de nível mais alto está muito mais ligada a critérios de classe social do que de competência e aptidão. O próprio ensino público se divide em federal e estadual, sendo que os cursos de formação média de nível federal apresentam um grau maior de qualidade em comparação com aqueles de responsabilidade dos Estados, que

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

formam estudantes com baixa qualificação profissional. Prova disso é que, segundo Cunha (2000, p. 38),

o deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, certamente, muito superior ao dos "desvalidos" da situação anterior. Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental.

Neste ponto, a formação da classe operária brasileira é de relevância decisiva para que a educação pública entre na pauta de luta como uma política social indispensável não só à formação de mão-de-obra qualificada para a fábrica e desejada pelas elites, mas também à conquista da cidadania em suas dimensões mais amplas pelas classes trabalhadoras emergentes. Era a educação de um lado servindo aos interesses de uma elite branca que necessitava de trabalhadores "educados", "disciplinados" e obedientes para atenderem ao autoritarismo fordista-taylorista que se impunha no país e, do outro, a educação almejada pela nascente classe operária que apontava para a escolarização formal como um meio de tirar a grande massa de trabalhadores da ignorância e passividade diante de um sistema produtivo alienante e explorador.

A população pobre brasileira, em sua maioria negra e mestiça, ainda arcava com o ônus de um legado histórico do passado que permanecia vivo nos discursos literários de jornalistas, cronistas, médicos, juristas e sanitaristas, encharcados com o cientificismo positivista da época que marcavam a ferro e fogo todos os não brancos (TELLES, 2006). Assim, estava montado o cenário de um Brasil que se queria moderno, mas, na verdade, preso às correntes do escravismo do passado e ao peso do racismo, lançando esta parcela da população em uma condição sub-humana, em que as regras de civilidade e moral burguesas eram francamente quebradas. Para Telles (2006, p. 109),

essas imagens não existiam como um modelo pronto transmitido pela força cultural de tradições. Se é verdade que seus termos foram definidos ainda no Brasil escravagista, configurando dilemas de uma época obcecada pela questão da construção da nacionalidade num país de escravos.

Neste contexto, a classe trabalhadora tinha, no horizonte de suas lutas, a educação pública e de qualidade como meio de libertação das pesadas correntes do passado colonialista brasileiro, em que seriam proporcionados a participação cidadã e o acesso aos meios sociais e culturais que até então eram oferecidos apenas a uma elite branca minoritária. Ao mesmo tempo, a educação que era oferecida tinha como objetivo principal

#### **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011**

proporcionar uma “cultura letrada” atrelada ao sistema produtivo ascendente. Não era de fato uma educação nacional voltada para a construção de uma sociedade livre e igualitária.

Do ponto de vista dos avanços alcançados pela educação pública no Brasil moderno, para Cunha (2000), a presença da classe trabalhadora operária é crucial, pois é justamente o crescimento econômico a mola propulsora da desigualdade social, gerando riqueza, de um lado, e levando a classe trabalhadora, do outro, à pobreza e ao abandono social. As pressões sociais surgem em torno de uma escolarização como meio de acesso aos bens sociais produzidos pela sociedade, somando-se a isto o entendimento de que, segundo Buffa (2007), o analfabetismo era uma doença, uma vergonha nacional. Dessa forma, o acesso universal à escola pública se torna uma questão nacional.

Em contrapartida, a visão das classes dominantes é a de que a construção de um currículo fortemente amarrado ao mercado de trabalho se faz valer como solução para a baixa qualidade da mão-de-obra do operariado brasileiro, e, ao mesmo tempo, sinaliza para uma formação baseada na transferência de conhecimentos de forma automática, prevalecendo habilidades voltadas unicamente para a memorização e a assimilação passiva por parte dos estudantes. Este modelo de currículo reflete nas escolas uma prática que atua na construção da existência humana coletiva desejada, em uma sociedade dividida em classes na qual as relações sociais são de exploração, desenvolvendo-se subjetividades tais como são requeridas pelo projeto dominante, neste caso, o do capital.

#### **O NEOLIBERALISMO ECONÔMICO E AS VELHAS FORMAS DE FAZER POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**

As políticas sociais de educação mantêm até hoje uma estreita ligação com o modo como a sociedade se organiza economicamente, e o processo de industrialização e consolidação do modelo econômico brasileiro como já foi analisado, demonstrou isto. O Estado brasileiro é o protagonista na elaboração e aplicação das políticas sociais de educação, e desta forma não podemos deixar de levar em conta a sua aproximação com os interesses privados e de mercado, que ora sacrilizam o Estado interventor, ora o exaltam como “mão salvadora” das crises do capital. Segundo Mollo (2008), o Estado é visto de maneira geral pelo pensamento neoliberal como um alocador incompetente de recursos, devendo, por isso, respeitar as iniciativas privadas e, possivelmente trabalhar com elas, por elas e sob estas. Neste sentido, a intervenção estatal por sua ineficiência deve se submeter aos desígnios do mercado incondicionalmente para que alcance sucesso.

Em particular, acreditam os neoliberais que o Estado tem um viés inflacionário. Essa percepção decorre do fato da inflação, para eles, ter como causa a emissão exagerada de moedas ou gastos governamentais excessivos que se transformam em endividamento público, levando a necessidades futuras de maior emissão monetária. Assim, haveria um excesso de demanda financiado com essa criação

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

exagerada de moeda, que levaria os preços a subir. Nessa concepção, além disso, a quantidade de moeda pode ser e é controlada pelo Estado, o que o torna responsável pela inflação (MOLLO, 2008, p. 59).

Este pensamento vem sustentando a teoria neoliberal de que o Estado “gasta demais” principalmente com políticas sociais, denominadas pelos neoliberais de assistencialistas. A postura do Estado de gerar ações minimizadoras das desigualdades sociais no cenário capitalista atual vai contra a premissa neoliberal do *laissez faire*, que defende a liberdade do jogo do capital. Este jogo, claro, é permitido apenas a quem pode “jogar”, condenando ao completo desamparo e miséria quem tem apenas sua força de trabalho a oferecer.

O Estado deve ser duramente disciplinado pelo mercado para evitar as conseqüências de um “gasto excessivo” com as políticas sociais, e a educação no Brasil é um exemplo bastante ilustrativo do gasto “comedido” com este segmento. O pensamento capitalista liberal advoga que a sociedade deve se organizar a partir das premissas do livre mercado, defendendo que o trabalhador é por si próprio o responsável por sua educação, qualificação e aperfeiçoamento diante da nova conformação do mundo do trabalho. Para ser reconhecido por esta nova configuração que está constantemente em transformação o trabalhador deve investir com recursos próprios na sua formação, mesmo que este discurso não leve em consideração as condições de privação que a grande maioria da classe trabalhadora vive em nosso país, onde o salário mínimo é insuficiente até mesmo para as suas necessidades mais primordiais como alimentação, moradia e saúde.<sup>2</sup>

Dentre os vários fatores mencionados no debate sobre a crise da educação brasileira, o financiamento da educação pública no Brasil parece ser o mais grave. Desde o surgimento dos sistemas de ensino organizados para atender de forma universal a classe trabalhadora, este tem estado em crise. Segundo Aranha (1997), em pleno processo de industrialização a grande parte dos recursos de financiamento da educação pública ia para a denominada escola acadêmica, que tinha como população a classe média, desejosa de ascensão social e que por isso mesmo preferiam os cursos de formação que proporcionavam condições para o ingresso nos cursos superiores. Enquanto os cursos mantidos também pelo sistema oficial, mas voltados para a formação industrial, não conseguiam acompanhar o ritmo tecnológico da indústria em expansão, ficando obsoletos, e acabavam sendo desprezados pelas camadas abastadas da sociedade, tornando-se assim alvo da população pobre.

---

<sup>2</sup> A medida provisória nº 516, de 30 de dezembro de 2010, estabelece o salário mínimo de R\$ 540,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais). Sendo o valor diário do salário mínimo corresponderá a R\$ 18,00 (dezoito reais) e o valor horário, a R\$ 2,25 (dois reais e vinte e cinco centavos).

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A carência de recursos financeiros tem acompanhado a educação no Brasil desde o momento que esta foi assumida como uma conquista universalizada da classe trabalhadora brasileira. Assim, podemos definir de forma objetiva a crise da educação brasileira como uma espécie de “crise de identidade de classe”, ou seja, a elite brasileira que se apoderou do Estado não faz política de educação para a população pobre ou, quando faz, a faz de forma bastante restritiva.

O alicerce de uma educação pública de qualidade deve em primeiro lugar ser o investimento maciço de recursos públicos, traduzindo isso em melhores condições de trabalho para os professores, menos alunos por sala de aula, formação continuada de qualidade destes, escolas estruturadas e equipadas com recursos tecnológicos e audiovisuais. Não há como conceber, em pleno século XXI, escolas sem bibliotecas, sem acessibilidade para alunos com deficiência, sem laboratórios de informática e sem professores bem capacitados para usar tais ferramentas.

Dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2010 levantam números impressionantes acerca do Censo Escolar<sup>3</sup> realizado nas escolas públicas brasileiras. No Brasil 13,5% dos estabelecimentos escolares não possuem luz elétrica, 71,8% não possuem quadra esportiva, 72,5% não possuem bibliotecas e 80,6% não possuem laboratório de informática. Estes números dão conta de uma realidade que dificilmente a escola, corpo docente e estudantes darão conta de transformar se não houver uma intervenção direta do Estado com aportes maciços de recursos públicos.

Os módicos 4% do PIB (Produto Interno Bruto) investidos em educação no Brasil não são suficientes para alcançarmos a tão sonhada qualidade de primeiro mundo na educação, como é o caso do Canadá, que investe quase 8% do seu PIB. Segundo Castro (2007), comentando a relação entre economia e educação no caso brasileiro, diz que

dados atuais indicam que o Brasil não está investindo 7% de seu PIB em Educação, como propõe o Plano Nacional de Educação de 2001 (Agência Brasil, 2007), mas somente 4,6%. E em notícia anterior, o próprio ministro da Educação Fernando Haddad afirma que o Brasil investe menos do que 4% de seu PIB em educação (CASTRO, 2007, p. 231).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, algumas metas para a educação nacional devem ser alcançadas até 2011.

---

<sup>3</sup> O Censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades desde a educação infantil até ensinos fundamental e médio passando pela educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

#### **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011**

Dentre elas está a “melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis” e a “elevação global do nível de escolaridade da população”. Dados de 2009 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE – indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 8 milhões de jovens) encontravam-se matriculados no Ensino Médio. O baixo número de jovens matriculados nesta modalidade de ensino pode ser um reflexo do baixo número de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, que, de acordo com dados do INEP/MEC em 2005, correspondia a apenas 54% dos alunos matriculados na rede pública.

Reafirmamos que a crise da educação pública no Brasil é na verdade a crise da falta de políticas públicas de educação que alavanquem a mudança no panorama educacional do Brasil de forma concreta e profunda. Os sistemas educacionais públicos em sua grande maioria ainda se organizam de forma semelhante ao passado, tendo como único recurso o quadro negro e o giz.

Os salários dos professores no Brasil são um desafio que se divide entre a docência e a sobrevivência, colocando por terra qualquer análise minimalista e idealizada do “mestre” e seu “sacerdócio”. A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) trás dados atualizados de 2010 onde revela salários da categoria que de norte a sul denotam o nível de precarização e exploração que se encontram os trabalhadores em educação no Brasil. Um professor em início de carreira do magistério com curso superior com uma carga horária semanal de quarenta horas recebe no estado de Goiás R\$ 1.084,71, já no Distrito Federal este mesmo professor terá um ganho de R\$ 3.227,87, se formos até Santa Catarina veremos que um educador com licenciatura plena em regime de quarenta horas em início de carreira receberá R\$ 1.189,81. Em São Paulo, o Estado mais rico da federação a situação não é nada diferente, pois os rendimentos dos professores em início de carreira não passam de R\$ 1.121,26. Analisando a situação dos professores dos estados do norte e nordeste veremos que no Amapá o vencimento dos professores em início de carreira não passa de R\$ 2.234,08 e na Bahia é de R\$ 1.435,11 para o professor que ingressa no magistério público.

O Brasil tem uma das piores educações da América Latina, ficando atrás de Equador, Bolívia e Colômbia segundo o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgado em 2010. Cuba lidera o ranking dos países que tem melhorado aspectos como a expansão da educação na primeira infância, a garantia do ensino de qualidade e o aumento das taxas de alfabetização de adultos. Essas metas foram estabelecidas pelo compromisso Educação Para Todos, firmado durante a Conferência Mundial de Educação em Dacar, no ano 2000. O Brasil,



## IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

assim como a maioria dos países da América Latina e do Caribe, está no grupo "intermediário", entre aqueles classificados como "longe de atingir as metas" e "perto de atingir as metas". A lista é feita a partir do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE), que varia de 0 a 1. Ainda segundo o relatório a América Latina e Caribe são responsáveis por 3,5% das crianças do mundo inteiro que estão fora da escola. O Brasil é o único país com mais de 500 mil crianças fora da escola.

O estudo da UNESCO aponta que em 2009, o percentual de alunos repetentes na região da América Latina e Caribe era de 4,1%. No Brasil, classificado como o segundo pior do mundo nessa questão, a taxa é quatro vezes maior: 18,7%. Perde apenas para o Suriname.

Como exemplo para o enfrentamento destes problemas, daríamos como indicativo o investimento na formação acadêmica inicial dos professores e a sua formação continuada, visto que a maioria dos professores como lembra Demo (2007), são vítimas de uma formação reconhecidamente precária (licenciaturas e pedagogia), em especial em entidades privadas. Os sistemas de ensino público têm se organizado na atualidade em cima basicamente de “contenção” de crianças e jovens, onde recebem instrução e merenda escolar.

Com respeito à educação, o Estado mantém o sistema público e normatiza/monitora/avalia o sistema privado. Há inúmeras farsas cultivadas pelo Estado. Uma primeira é a manutenção do sistema instrucionista vigente, inspirada fartamente na LDB. Define-se instrucionismo como vício de entender e praticar um estilo de educação de fora para dentro, de cima para baixo, com base em mera instrução, treinamento, domesticação. Como cão de guarda deste sistema, o Estado vela para que se dêem aulas, todas as aulas, sem maior preocupação com a aprendizagem (DEMO, 2008, p.172).

Não se trata de culpar os professores pela “cultura da reprovação”, porque são visivelmente estes as maiores vítimas deste sistema instrucionista que se aperfeiçoou a pelo menos sessenta anos atrás (Demo, 2008). Os educadores fazem na prática o que seus professores fizeram com eles: aulas, aulas, aulas, pois ainda estão presos a um tipo de formação acadêmica que prioriza resultados quantitativos dentro da educação, como provas, testes e avaliações estanques.

### **OS PESOS E MEDIDAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM RECORTE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO**

Alguns questionamentos são necessários para compreendermos de forma mais aprofundada a situação do financiamento da educação pública no Brasil. Quanto o Brasil investe em seu sistema de educação pública básica? Os recursos investidos são suficientes ou precisariam ser ampliados para tornar possível a melhoria da qualidade da educação pública no país?

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Há quase dez anos atrás um estudo realizado pelo Ministério da Educação (INEP) já apontava que com menos de R\$1.000,00 por aluno-ano dificilmente seria possível construir uma escola de qualidade, mesmo considerando as diferenças regionais.

Já em um estudo realizado no ano de 2009 pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados apontou que o MEC vem obtendo avanços em estudos destinados a apurar o custo-aluno-qualidade e propor critérios para a fixação de valores mínimos nacionais por aluno/ano para os diferentes níveis de ensino. Compilando dados gerados em diferentes estudos do Ministério da Educação (realizados entre 2003 e 2009), a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados projetou em aproximadamente R\$1.800,00 o custo-aluno/ano de uma escola fundamental de qualidade (para escolas com até 600 alunos e classes entre 25 e 35 alunos).

Em um estudo mais recente realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) divulgado no início de 2009 aponta o Brasil como o país que menos gasta com educação dos 34 países analisados. O país apresenta o menor investimento por estudante (desde o ensino básico até a universidade), gastando em média cerca de R\$ 2.488,00 por ano.

Os 30 países da OCDE gastam, em média R\$ 14.376,00 e no país que mais gasta em educação, Luxemburgo, este valor chega a R\$ 25.705,00. No Chile, o único outro país sul-americano incluído no estudo, o gasto total é de R\$ 5.470,00. O Brasil também é o país que apresenta o maior nível de diferença entre os gastos por estudante no ensino fundamental e secundário, em comparação com os estudantes universitários. Enquanto o país gasta R\$ 2.213,00 em estudantes da pré-escola (à frente apenas da Turquia, que gasta R\$ 2.139,00) e R\$ 1.973,00 em estudantes do ensino fundamental e ensino médio (o mais baixo), os gastos com estudantes universitários chegam a R\$ 17.226,00 por estudante, ao ano.

Com base nesses dados, fica evidente a necessidade de uma elevação substancial no nível de dispêndio do financiamento do ensino público em relação aos valores praticados atualmente. Com efeito, essa conclusão parece coerente quando cotejamos os dados do estudo acima citado com os valores estabelecidos à época (2007) pelo FUNDEB para financiamento do Ensino Fundamental. O Censo Escolar informou a existência de 29,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental público em 2007. Considerando-se que, em 2009, a estimativa de recursos previstos no FUNDEB foi de 35,5 bilhões, conclui-se que, em média, podem ter sido investidos no Ensino Fundamental, naquele ano, R\$1.190,00 por aluno/ano – menos da metade do valor de R\$2.500,00 estimado pelo estudo do MEC como necessário para custear uma escola pública fundamental de “qualidade especial”. Note-se que este é um *valor médio*. O custo-aluno/ano de uma das escolas públicas de

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ensino Médio mais bem colocadas no ENEN em 2009 (cujos resultados foram comparáveis aos das escolas privadas mais bem colocadas) foi estimado, naquele ano, em R\$4.000,00.

Com base nessas estimativas, pode-se afirmar, mesmo correndo o risco de imprecisão, que seria necessário dobrar os recursos financeiros da educação básica pública para se atingir um patamar de financiamento capaz de gerar impacto positivo e generalizado na melhoria da qualidade desse nível de ensino. No quarto ano de vigência do FUNDEB (2010) estima-se que o valor alcançará 55,2 bilhões, o que representará um acréscimo de 55,5% em relação aos recursos do FUNDEF em 2006. Contudo, o número de alunos atendidos passará a 47,7 milhões (o que representará um acréscimo de 60% em relação ao total de alunos contemplados em 2007, visto que o FUNDEB passou a abarcar a Educação Infantil e o Ensino Médio, além do Ensino Fundamental). Assim, mesmo com a esperada ampliação de recursos do FUNDEB (em valores absolutos), ainda ficaremos relativamente distantes do patamar de financiamento necessário para gerar um salto substantivo de qualidade na educação.

De forma objetiva o que não é possível é acreditarmos nas mudanças profundas que a educação necessita baseado no índice que se tem de investimento atualmente. Avaliamos que a crise do sistema educacional público brasileiro está inserida numa dentre tantas do sistema metabólico capitalista, demonstrando que esta “crise” se assemelha muito mais a um *projeto de sociedade* idealizado por uma elite, do que de fato um erro de estratégia de construção de uma sociedade que se quer digna e justa. Não é apenas a forma como os recursos públicos são geridos, como muitos apressadamente afirmam, é objetivamente, como foi demonstrado neste texto, a falta efetiva de recursos públicos que fazem da educação pública brasileira uma das piores da América Latina.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da crise e as metamorfoses no mundo do trabalho**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 78-86, abril 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394/96.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

\_\_\_\_\_. MEC-INEP. **Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica**. Brasília, 2006.

BURDEAU, Georges. **O liberalismo**. Paris: Ed. Du Seuil, 1979.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Educação e Economia**: análise de artigos publicados em periódicos brasileiros: 1982-2000. *Análise*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 47-56, ago./dez. 2006.

Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. **Custo Aluno Qualidade**. Brasília: maio 2006.

CIAVATTA, Maria. Transformações no Mundo do Trabalho. In: LOMBARDI, José C. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação**: coisa pobre para o pobre. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 165-178, jan./jun. 2007.

DUARTE, Newton. **O “aprender a aprender”**: crítica as apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores associados. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INEP/MEC. **Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan/dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar**. Brasília, 2008. Disponível: <http://www.inep.gov.br/basica/censo>.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise nº 13, edição especial 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo**: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 15 Ago. p. 386-400, 2007.

\_\_\_\_\_. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de Agosto de 2007.

MASI, Domenico de. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

MÉZÁROS. István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia-DF: IdéiaEditora, 2ª edição, 2001.

MOLLO, Maria de L. Rollemberg Liberalização, política monetária e condições de trabalho: uma análise crítica. In: ROSSO, Sadi Dal. FORTES, José A. Abreu Sá. (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório anual sobre educação**. Disponível em: [www.oecd.org](http://www.oecd.org). acesso em: 20 de julho de 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humana: subsídios à crítica dos mínimos**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRAULT, Gilles. Org. **O livro negro do capitalismo**. Tradução Ana Maria Duarte... (et al.). Rio de Janeiro: Record, 1999.

RICO, Elizabeth M. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

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