



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Libâneo, José Carlos

O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres

Educação e Pesquisa, vol. 38, núm. 1, março, 2012, pp. 13-28

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821428001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**

José Carlos Libâneo  
Universidade Federal de Goiás

## **Resumo**

O texto aborda o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Com base em pesquisa bibliográfica, este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos. Ao final do texto, retoma-se a discussão sobre a necessidade de uma pauta comum dos educadores em torno dos objetivos e das funções da escola pública.

## **Palavras-chave**

Políticas para a escola pública – Declínio da escola pública – *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien – Educação e pobreza – Escola dualista.

Correspondência:  
José Carlos Libâneo  
libanejc@uol.com.br

# ***The perverse dualism of the Brazilian public school: school of knowledge for the rich, school of social care for the poor***

José Carlos Libâneo

*Federal University of Goiás*

## **Abstract**

*This paper addresses the aggravation of the duality of current Brazilian public schools, characterized as a school of knowledge for the rich and a school of social care for the poor. Such dualism – which is perverse because it reproduces and maintains social inequalities – has obvious links not only with the educational reforms initiated in England in the 1980s, in the context of the neoliberal policies, but also and especially with the international agreements on the Education for All movement, whose mark was the World Conference on Education for All held in Jomtien, Thailand in 1990, under the auspices of the World Bank, the United Nations Development Program (UNDP), the United Nations Children's Fund (UNICEF) and the United Nations Educational and Cultural Organization (UNESCO). Based on bibliographic research, the text argues that the association between the educational policies of the World Bank for developing countries and the features of the dualistic school offers substantive explanations for the unremitting decline in the Brazilian public school system over the past 30 years. At the end, the text discusses again the objectives and functions of public schools.*

## **Keywords**

*Policies for public school – Public school decline – World Conference on Education for All in Jomtien – Education and poverty – Dualistic school.*

### **Contact:**

José Carlos Libâneo

[libaneojc@uol.com.br](mailto:libaneojc@uol.com.br)

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola asentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão *qualidade de ensino*, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual.

As interrogações e os embates sobre os objetivos da escola básica, suas formas de funcionamento e a natureza de suas práticas pedagógicas têm alentado a produção científica em diferentes posições e enfoques teóricos em que, geralmente, predominam análises de cunho político e sociológico. Neste texto, propõe-se uma análise predominantemente pedagógica dos percalços da escola pública, ainda que amparada em análises sociopolíticas. A discussão visa destacar o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

O objetivo do texto é, assim, buscar ligações entre as proposições originariamente emanadas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, e as políticas públicas para a educação básica praticadas nestes vinte anos pelos governos brasileiros. A Conferência, que produziu um documento histórico denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca<sup>1</sup>, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da *Declaração de Jomtien*, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio. A pesquisadora equatoriana Rosa Maria Torres (1996) avaliza essa afirmação quando se refere ao pacote do Banco Mundial:

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada “melhoria da qualidade da educação”, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e,

<sup>1</sup> - A *Declaração de Salamanca* trata da questão da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais; seu título completo é *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais* (1994).

de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos – está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. (p. 127)

As análises apresentadas a seguir iniciam-se com a constatação da diversidade e dos antagonismos de posições sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil na atualidade para, em seguida, desvendar, nas políticas oficiais, um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola assentado nas políticas educativas do Banco Mundial. Na segunda parte, após uma caracterização das propostas de escola, ressaltando seu dualismo, são apontadas possíveis saídas, visando a um consenso mínimo da sociedade sobre os objetivos e as funções da escola pública.

### **Dos desacordos sobre os objetivos e as funções da escola aos atrativos da *Declaração Mundial de Jomtien***

Tem sido constante, nos meios intelectual e institucional do campo da educação, a constatação de um quadro sombrio da escola pública. No âmbito das análises externas, dados estatísticos e pesquisas apontam sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de funcionamento. São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros para todos os níveis e modalidades de ensino. Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência. Outros estudos têm

mostrado a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter atos de indisciplina. Com bastante frequência, seja devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2006).

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. António Nóvoa (2009) pontua com clareza esses dois tipos de escola.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social,

para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (p. 64)

Nas considerações a seguir, busca-se demonstrar que a escola para o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada *educação inclusiva*. Marília Gouvea de Miranda (2005) assinala a principal mudança na educação de massas em decorrência das reformas educativas neoliberais iniciadas por volta de 1980. Segundo ela,

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da

socialidade. O termo “socialidade” está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia. (p. 641)

Assim, não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. Em texto de 2004, José Carlos Libâneo associava o sistema de ciclos a uma escola identificada mais como “lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas em que [...] sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças” (p. 19) do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

A concepção de uma escola para a integração social, segundo nos parece, tem sua origem na mencionada *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes. Considere-se, por exemplo, o artigo 1º – *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a

solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (WCEFA, 1990)

Nos tópicos seguintes da Declaração, são definidas estratégias bastante aceitáveis na direção de uma educação para todos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica<sup>2</sup> como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; b) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias).

Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas. No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos. São muitos os estudos relacionados a esse tema (entre outros, TORRES, 1996, 2001; DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; MACHADO, 2000; GADOTTI, 2000; ALTMANN, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MARTINEZ BOOM, 2004; LAVAL, 2004; ANTUNES, 2004; FALLEIROS, 2005; ALGEBAILLE, 2009; NÓVOA, 2009). No entanto, a análise

a seguir recorrerá mais frequentemente a três autores: Rosa Maria Torres, José Luis Corraggio e Alberto Martínez Boom.

Torres (2001) esclarece em seu texto que, ao longo das avaliações e revisões da Declaração em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi *encolhida*, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal *encolhimento* deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão *ampliada* de educação converteu-se em uma visão *encolhida*, ou seja: a) *de* educação para todos, *para* educação dos mais pobres; b) *de* necessidades básicas, *para* necessidades mínimas; c) *da* atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar; d) *da* melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar) (p. 29).

Numa análise pedagógica dessas estratégias, verifica-se, tal como alerta Torres (2001), que as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (p. 40), bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.

Coraggio (1996) mostra que as políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, “garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento” (p. 77), de modo a assegurar políticas de ajuste

**2-** O termo *educação básica* deve ser lido como educação fundamental, ensino fundamental, ou seja, o nível mais elementar de ensino.



estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, “em contradição com os objetivos declarados” (p. 79). Escreve o autor:

O modo economicista com que se usa essa teoria (da análise econômica) para derivar recomendações, contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social ou político. (p. 95)

As análises de Torres e de Coraggio explicam a versão *encolhida* da *Declaração de Jomtien* adotada por boa parte dos países em vias de desenvolvimento. Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores).

Também Martínez Boom (2004) apresenta uma interpretação dos conceitos de necessidades básicas de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Segundo ele, na

orientação dos ideólogos do Banco Mundial, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem conduz ao desenvolvimento humano, cujos índices são aferidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Na *Declaração de Jomtien*, o conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, nos quais se “incluem leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver” (p. 222). Além disso, o autor afirma que “a educação básica deve centrar-se nas aquisições e nos resultados efetivos da aprendizagem” (p. 222), antecipando a ideia de avaliação em escala com base em competências mínimas estabelecidas pelo sistema de ensino e num processo permanente de avaliação. As necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a *visão ampliada de educação*, instituindo um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos. O conceito de desenvolvimento humano converte-se, assim, numa categoria essencial para as formulações das agências internacionais. Ainda segundo Martínez Boom (2004):

A ideia do Desenvolvimento Humano é mais exequível aos indivíduos e não exclusivamente à sociedade e, neste sentido, já não se trata da ênfase no desenvolvimento econômico em geral mas no desenvolvimento dos indivíduos em que cada um se reconhece como portador de um desenvolvimento, como propriedade intrínseca do indivíduo. [...]. O foco das políticas sociais deve ser o ser humano como recurso mais importante, pois se trata de sujeito que deseja e consome, portanto suscetível de ingressar no mercado. (p. 220)



Eis, então, que o conceito de aprendizagem como necessidade natural, como incorporação de competências mínimas para sobrevivência social, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social. Afirma o autor:

Este novo paradigma se sustenta em uma visão “realista”, ou melhor, economicista, da educação, apresentada como necessidade “natural” que responde a leis definidas a partir da biologia e que deve, em consequência, ser satisfeita, como a fome e o abrigo. Em outras palavras, ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem. (p. 227)

Tal análise mostra que foi precisamente a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação. Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de *transbordamento de objetivos*, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja,

independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

Destaca-se, nesse terceiro item, o papel socializador da escola mediante a promoção da equidade social, o respeito às diferenças e a solidariedade com o próximo. Mas Ialê Falleiros (2005) mostra a verdadeira tarefa da escola na visão das agências financeiras internacionais:

ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade. Assim, ocorre uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes e há um ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, incutindo uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras. (p. 211)

O novo paradigma supõe, também, um *novo papel do professor*, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefeiro*, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário.

O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de *educação para a reestruturação capitalista*, ou *educação para a sociabilidade capitalista*. As análises mais críticas dessas reformas educacionais são unânimes em afirmar que o pacote de reformas imposto aos países pobres gerou

um verdadeiro pensamento único no campo das políticas educacionais, incluindo governos populares como o brasileiro, conforme se verá a seguir.

### **Brasil, vinte anos de políticas educativas do Banco Mundial: o pensamento hegemônico oficial sobre as funções da escola**

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento.

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da *Declaração de Jomtien*. Eis o que registra o *Plano Decenal* em relação aos objetivos da educação básica:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (BRASIL, 1993)

Observe-se a consonância com os princípios e estratégias inscritos na Declaração de Jomtien. É notória a assunção do papel da escola como atendimento de necessidades *mínimas* de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social. A proposta economicista e tecnicista do *Plano Decenal* ganhou mais concretude durante o Governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial; alguns exemplos são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2006). É verdade que parte dessas medidas ligadas à reorganização das estruturas de funcionamento das

escolas não se originou diretamente das recomendações do Banco Mundial. Diversos estudos realizados entre nós sobre os ciclos de escolarização, por exemplo, mostram que temas como progressão continuada e promoção automática eram discutidos no Brasil desde os anos 1950 e que, entre os anos 1960 e 1970, vários Estados brasileiros introduziram inovações associadas ao regime de ciclos escolares até chegarem à organização dos ciclos propriamente ditos no início dos anos 1990 (BARRETTO; MITRULIS, 2001; DALBEN, 2000; ARROYO, 1999; FREITAS, 2003; MAINARDES, 2006, entre outros). No entanto, há razões para ligar a introdução do sistema de ciclos às políticas educacionais de atendimento à pobreza. Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis (2001) mencionam que as iniciativas de adoção dos ciclos escolares por volta dos anos 1980, inspiradas no sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra, tinham propósitos explícitos de promoção social de todos os indivíduos.

Nesses países a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como uma progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a frequência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita. (p. 30)

As autoras observam que, por ocasião da reforma educativa na Inglaterra, nos anos 1990, a alunos com dificuldades escolares, geralmente de origem popular, eram oferecidas tarefas escolares menos desafiadoras, subestimando-se sua capacidade de progredir intelectualmente.

Desse modo, o aluno pode ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais pobre, que lhe cerceia posteriormente

o acesso a uma trajetória escolar de maior prestígio escolar e social. (p. 35)

Analizando uma proposta brasileira de 1994 de implantação de ciclos de formação, em que se privilegia a função social da escola, a socialização e o desenvolvimento pleno do educando, Barretto e Mitulis (2001) escrevem:

À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva, a atitudinal [...]. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual. (p. 35)

Há razões, assim, para crer que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* confirmou tendências anteriores ao enfatizar, como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos. As ações organizacionais e curriculares nessa direção, desde 1990, foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (*Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB, *Provinha Brasil*, *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* – ENAD), e, recentemente, o *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* – ENICD.

As pesquisas que analisam criticamente tais políticas adotam, em geral, uma perspectiva

sociopolítica em que se denuncia seu caráter economicista e pragmático, estando ausentes análises do ponto de vista pedagógico-didático, ou seja, análises sobre como essas políticas induzem objetivos para a escola e concepções de ensino e aprendizagem, com repercussões nas práticas de gestão pedagógica e curricular e nas formas de trabalho dos professores na sala de aula. No entanto, as consequências no funcionamento interno das escolas são visíveis, como se verá a seguir.

### **A escola que sobrou para os pobres**

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença).

Bernard Charlot (2005) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça

o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (p. 143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. Eis as consequências dessa política:

os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc. (p. 144)

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*).

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala, os sistemas de premiação de escolas e professores etc., deixando de investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão. É inevitável, aqui, constatar o fracasso dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (LIBÂNEO, 2010b).

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

**Uma aposta:** uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano

A luta política e profissional pelas conquistas sociais – entre elas, o ensino público – é um dever ético dos educadores. Por isso, uma visão assertiva sobre a escola e o ensino assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos e sociais não pode contentar-se apenas com a crítica. São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática. Escreve Potyara Pereira (2000):

Sem a existência de referências teórico-conceituais alternativas, coerentes e consistentes, dificilmente se consegue contrair a “retórica da intransigência” do

pensamento reacionário de que nos fala Hirschman, que rotula de fútil, ameaçadora ou defasada toda e qualquer intenção progressista de sobrepor às aspirações desmedidas do mercado as necessidades humanas. Dificilmente, também, se desmontam os argumentos, aparentemente corretos, de neoliberais e neoconservadores, de que é mais democrático e justo atender a demandas e preferências individuais através do mercado, do que necessidades sociais por meio de instituições coletivas, incluindo o Estado como garantia de direitos. (p. 183)

Em estudos recentes, Libâneo (2006, 2010a) vem discutindo duas orientações pedagógicas no campo progressista da educação em relação a objetivos e formas de organização das práticas educativas escolares. Uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. Teorias ligadas a essa orientação incluem, ao menos, algumas orientações teóricas do movimento mundial da educação nova, o movimento *Educação para Todos* (*Declaração de Jomtien*), a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento e a teoria curricular crítica. As duas abordagens buscam objetivos formativos em torno de uma mesma questão: o que se espera que a escola faça para formar cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade, e como fazer isso. Os projetos pedagógicos de ambas,



no entanto, são distintos e disputam as preferências de intelectuais no campo investigativo e de dirigentes de sistemas educacionais no campo institucional, determinando diferentes escolhas em relação às funções da escola e às suas formas de funcionamento pedagógico-didático e organizacional.

Será possível conciliar posições relativistas em que os valores e práticas são produtos socioculturais e, portanto, decorrentes do modo de pensar e agir de grupos sociais particulares, com a exigência *social* de prover a cultura geral, acessível a todos, independentemente de contextos particulares? A aposta que se faz aqui é de que possíveis acordos em torno de propósitos educativos e meios de ação pedagógica impliquem admitir, como princípio, a universalidade da cultura escolar. À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. Desse ponto de partida, surgiria uma pauta comum de ação em torno da função nuclear da escola: assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Para isso, os legisladores, planejadores e gestores do sistema escolar, bem como os pesquisadores do campo educacional, precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores e pedagogos especialistas.

### **Considerações finais**

O texto teve o propósito de apanhar, nos estudos consultados, pistas de que as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vis-

tas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. Conforme anunciado, o que se produziu foi uma análise pedagógica das políticas do Banco Mundial, de forma a identificar os objetivos e as funções pretendidas para a escola em relação ao ensino e à aprendizagem. Constatou-se que o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental. Com efeito, os documentos revelam uma visão ao mesmo tempo restrita e ampliada de aprendizagem expressa nesta assertiva:

cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (WCEFA, 1990).

Uma visão *restrita*, pois, ao longo do documento, a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de *aprendizagens mínimas*, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão *ampliada*, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções *mínimas*, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos.

Diferentemente dessa concepção de escola e de aprendizagem, a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da

cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem não é algo *natural* que funciona independentemente do ensino e da pedagogia. As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. Tal como expressa Vygotsky, trata-se de uma reconstrução individual da cultura num processo de interação com outros indivíduos: o que inicialmente são processos intersíquicos converte-se em processos intrapsíquicos. Sendo assim, a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural (LIBÂNEO, 2009).

Essa posição tem correspondência com o lema cunhado por Gimeno Sacristán (2000): uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum. A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois,

se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos. Dentro do mesmo espírito, ou seja, de acolhimento da diversidade cultural em uma escola para todos, escreve Charlot (2005):

A mundialização-solidariedade implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano. (p. 136)

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.



## Referências

- ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.
- BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Singular ou plural? Eis a questão!** Belo Horizonte: GAME, FAE, UFMG, 2000. p. 53-66.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-235.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Plurais**, Anápolis, v.1, n. 1, p. 9-35, 2004.
- \_\_\_\_\_. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.
- \_\_\_\_\_. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 69-83.
- \_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010a. p. 19-62.
- \_\_\_\_\_. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

MACHADO, Maria A. de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MARTINEZ BOOM, Alberto. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 125-193.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

*Recebido em: 20.12.2010*

*Aprovado em: 18.03.2011*

**José Carlos Libâneo** é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.