

Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações

Resumo

Resumo: A reforma dos anos 90 foi tida como a própria política de governo, e envolveu uma série de intelectuais e a participação de organismos nacionais e internacionais. O objetivo deste estudo é discutir seus motivos e implicações. Esta reforma que eclodiu em meio a política neoliberal, foi justificada pelos baixos níveis de educação encontrados no país. Como alternativa para superação deste quadro, uma série de proposições foram feitas pelos interlocutores da reforma, muitas delas que não dialogaram com os problemas encontrados. Como resultado percebe-se uma pequena melhora nos índices iniciais, e uma reafirmação do dualismo já existente na escola pública brasileira, o que nos faz questionar qual foi o real objetivo desta reforma.

Palavras-chave: Educação. Organismos Multilaterais. Neoliberalismo.

Marlei Dambros

Universidade Federal da Fronteira Sul
marlei.prof@hotmail.com

Bruna Roniza Mussio

Universidade Federal da Fronteira Sul
brunamussio@hotmail.com

1 Introdução

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

O termo reforma abarca uma variedade de acepções, diferenciando-se, por exemplo, de mudança ou inovação. Aqui será adotado o mesmo significado que Stoer deu à palavra, ou seja, como um conjunto de ações orientadas para “legitimar determinada tentativa de reestruturação de forma do Estado” (STOER, 1986 apud AFONSO, 2000).

As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

Nos anos 1990, em especial, a reforma foi vista como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 10) da educação nacional, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (SHIROMA *et al.*, 2011). Esse período de transformações que eclodiu no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve seu início ainda na década de 70, e foi influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global¹ (OLIVEIRA, 2010; SHIROMA *et al.*, 2011). Com vistas a elucidar este processo, este trabalho se propõe a discutir os motivos e implicações da reforma educacional ocorrida no Brasil nos anos 90.

¹ DALE (2004) defende a existência de uma Agenda Global Estruturada para a Educação, em que a globalização é dada como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.

Para tal, este artigo estrutura-se em três seções: a primeira discute os motivos que implicaram a reforma dos anos 90, a segunda discorre sobre as propostas abordadas pelos organismos multilaterais para atingir os objetivos propostos e a terceira que apresenta os resultados destas estratégias na educação. Salienta-se a importância científica, social e educacional de pesquisar este tema, tendo em vista que muito do cenário educacional contemporâneo é reflexo das políticas implementadas neste período.

Considerando a amplitude da reforma dos anos 90, ressaltamos que não é foco deste trabalho aprofundar cada uma das temáticas envolvidas na reforma, mas sim, apresentar um panorama geral do que foi debatido em relação a política educacional no período, com enfoque especial que influência dos organismos multilaterais angariaram ao processo.

2 Referencial teórico

2.1 Motivos da Reforma: Antecedentes Econômicos e Políticos da Reforma Educacional no Brasil

Desde meados da década de 70 crescia no Brasil um movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional e defendia, entre suas bandeiras de luta, a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (SHIROMA *et al.*, 2011).

Somava-se a isso, nos anos 90, o cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

No âmbito político e econômico a crise do capitalismo global vivenciada nos anos 70 e as discussões acerca do papel do Estado haviam culminado em uma Reforma Estatal que deu origem ao neoliberalismo (SANTOS, 2010; PERES e CASTANHA, 2006).

Neoliberalismo é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

De acordo com o autor, o neoliberalismo é a política liberal readequada para a era da globalização. Globalização esta, que coloca o mundo em uma mesma agenda econômica (OLIVEIRA, 2010; DALE, 2004).

No governo Collor, iniciado em 1990, deflagrou-se de fato um processo de ajuste da economia brasileira as exigências da reestruturação global da economia, o qual foi iniciado com a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, em uma época em que o país mal havia iniciado sua reestruturação produtiva. Esta desvantagem forçou a busca por instrumentos que garantissem vantagem competitiva ao país, encontrando na literatura internacional a afirmação de que seria a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SHIROMA *et al.*, 2011).

A produtividade demandava qualificação profissional dos trabalhadores, atribuindo-se mecanicamente à educação o condão de sustentação da competitividade no período. Vasta documentação internacional oriunda de importantes organismos multilaterais divulgava este ideário por meio de diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia (SHIROMA *et al.*, 2011).

A reforma educacional foi defendida e concretizada, portanto, não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou talvez principalmente, para adequar a

educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (SANTOS, 2010).

Com efeito, o neoliberalismo teve o êxito do convencimento a respeito na inexistência de outras alternativas para a organização e práticas sociais. Em vários setores das sociedades capitalistas e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se a crença da inevitabilidade dos novos modos da (des)regulação social, criando condições para que difundissem os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado, agora, hegemônicos (AZEVEDO, 2004).

Foi neste contexto de (des) regulação neoliberal que a educação ganhou centralidade. Tanto pela base que representava para o desenvolvimento científico e tecnológico - ambos que se transformavam em forças produtivas -, quanto pelas repercussões no setor que a regulação de mercado vinha provocando, na medida em que forjava uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004).

De acordo com Shiroma *et al.* (2011), a implementação deste ideário no Brasil teve início no governo de Itamar Franco, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma efetivamente se declarou. Vale ressaltar que numerosas publicações de organismos multilaterais, empresários e intelectuais atuaram na reforma, sendo importante avaliar as propostas para a educação constantes nos documentos elaborados.

2.2 Propositores e Proposições da Reforma

Ao abordar o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, Luiz Fernandes Dourado (2007, 2009) ressalta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os principais interlocutores da agenda brasileira. Destaca também que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

A fim de expor esta influência, discorrer-se-á aqui sobre alguns dos principais atores e espaços que estiveram envolvidos com a reforma no país e suas proposições em

relação à educação. Será abordada a Conferência Mundial de Educação para Todos, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, do Relatório Delors, da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e da Carta Educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Nela, traçaram-se os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA e ABREU, 2008).

O Brasil, um dos países com maior nível de analfabetismo, se comprometeu a criar ações para a melhoria dessa condição. As estratégias que foram acordadas nesta conferência buscavam levar em consideração as necessidades básicas de aprendizagem, a eliminação da discriminação na educação, a atenção aos desamparados e portadores de necessidades especiais e a valorização da aprendizagem. Neste contexto o Estado e as autoridades educacionais viam a necessidade de envolver a sociedade com vistas a ampliar o alcance e os meios da educação básica (SHIROMA *et al.*, 2011). Os procedimentos adotados para por em prática os propósitos da Conferência, baseavam-se em políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, numa campanha de fortalecimento da solidariedade nacional e de equidade entre as nações.

Seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), dos anos de 1990, recomendavam para os países da região o investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo, através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas os alunos como a versatilidade, capacidade de inovação,

comunicação, flexibilidade. Em síntese, o documento entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram instrumentos cruciais para enfrentar o desafio da construção de uma cidadania moderna e da competitividade. Para tanto, via-se como necessário o acesso universal à escola, com iguais condições de oportunidade e de qualidade para todos, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade e que resultasse em iguais condições sociais, como a conquista de um emprego. Além disso, o documento destacava a necessidade de reformas administrativas que transmutassem o papel do Estado, o qual deveria passar de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas. Neste intuito, recomendava a descentralização e integração, o que pode ser traduzido na desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas (SHIROMA *et al.*, 2011).

O rumo das políticas educacionais propostas pela CEPAL estava centrada na busca da conquista da cidadania moderna, neste sentido a concepção do conhecimento ancorava-se em ações de saber fazer para ser útil, saber usar, pela interação, e saber se comunicar. O papel da escola como sociabilidade fica esvaziado de um conhecimento emancipador, se amplia a proteção do risco social e da vulnerabilidade (SHIROMA *et al.*, 2011).

Já o relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, constituiu-se em um documento importante para se compreender a revisão da política educacional de vários países. O próprio documento mostra que a globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego, para tanto, pontua desafios a serem resolvidos para o século XXI: resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e viver democraticamente. Apresenta o conceito de educação para o longo da vida, a fim de constituir uma sociedade educativa e aprendente. Nesta prerrogativa a educação seria harmoniosa, democrática, com recuo da pobreza e exclusão social, pois estaria ancorada nos quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (SHIROMA *et al.*, 2011).

A proposta educacional configurada pelo relatório Delors segue: a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal; a educação em nível médio, com concepção clara elitista, visando a formação de trabalhadores para os empregos existentes e o aprimoramento de talentos; e o ensino superior visto como motor do desenvolvimento econômico e, para conter sua grande demanda, recomenda-se a articulação com o secundário para responder às exigências de profissionalização. O professor é visto como um dos responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, sendo de sua responsabilidade a educação de jovens e crianças que saibam sobreviver no mundo moderno, através de uma educação voltada para a tolerância, o pluralismo, a democracia e para a inclusão de alunos na sociedade da informação, esse profissional passa a ser bonificado na obtenção dos melhores resultados (SHIROMA *et al.*, 2011).

Assim como os documentos anteriores, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), conferiram à centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico, quanto para a justiça e igualdade social. Os objetivos elencados para tal giravam em torno da superação e prevenção do analfabetismo, universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação. O documento apontava como fragilidade para a efetivação dos objetivos o mau gerenciamento da União às escolas, propondo a descentralização e autonomia dos órgãos estatais e a municipalização do ensino, participação da comunidade na escola, a avaliação seguindo parâmetros internacionais e a profissionalização da ação educativa (SHIROMA *et al.*, 2011).

O Banco Mundial, por sua vez, tem se constituído em auxiliar da política externa americana, através de financiamentos de projetos, tornando-se o maior captador de recursos do mundo. Propõe como política educacional a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação com o setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza. Novamente a educação é responsabilizada pelo

crescimento econômico e na formação de trabalhadores adaptáveis, flexíveis, que saibam aprender sem dificuldades (SHIROMA *et al.*, 2011).

A Carta Educação, produzida em 1992 que aponta o entrave à construção da nação devido à carência do ensino fundamental e a falta de condições do Brasil em competir internacionalmente devido a inadequação de seu sistema produtivo, foi um dos documentos fruto de uma das muitas discussões que envolveram governo, empresários e trabalhadores em torno das políticas educacionais. O documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995, propõe uma ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques. A propósito, são documentos que buscavam a adequação dos objetivos da educação às novas exigências do mercado internacional e interno e na formação do cidadão produtivo (SHIROMA *et al.*, 2011).

As diretrizes e metas propostas por esses organismos e eventos fizeram eclodir no país uma série de ações e programas que serão abordados sucintamente no item a seguir.

2.3 Implicações da Reforma na Educação

Como resultado destas e de outras proposições, fizeram-se presentes no período um rol de análises e publicações de referenciais e pareceres no âmbito da educação. Com vistas a assegurar o acesso e a permanência surgiram os programas Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola. No plano do financiamento os programas Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional e outros vários, muitos dos quais destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), etc. O governo também priorizou a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), e atentou para a descentralização da gestão por meio da municipalização, onde se

implementaram os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia das escolas (SHIROMA *et al.*, 2011).

Da mesma reforma fizeram parte os programas focalizados em grupos específicos, como a educação de jovens e adultos, a iniciativa denominada Alfabetização Solidária, e várias reformas na educação básica e superior (SHIROMA *et al.*, 2011).

Essa gama de documentos e publicações produzidas contextualiza o cenário das políticas educacionais dos anos 90. Seus resultados, porém, divergem da expectativa criada (SHIROMA *et al.*, 2011; SILVA e ABREU, 2008).

Silva e Abreu (2008) apontam que, apesar de reduzidas, as taxas de analfabetismo, de baixa escolaridade e a precariedade da formação docente no país, permanecem significativas. Salientam também que as avaliações nacionais estão aquém do esperado.

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas pouco interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA e ABREU, 2008, p. 543).

De acordo com as autoras, este caráter meritocrático, quantitativista, classificatório não traz retorno às escolas sobre suas condições de trabalho, apenas remetem ao indivíduo ou a escola a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, característica própria da avaliação por competência implementada pela reforma (SILVA e ABREU, 2008)

[...] a centralidade da noção de competências não permite atingir as finalidades anunciadas seja para o redirecionamento das práticas pedagógicas, seja no que se refere aos exames. Por um lado, pelas limitações teóricas e metodológicas próprias dessa noção devidas à multiplicidade de origens e conceituações e, por outro lado, pelos resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma. Em síntese, a pesquisa mostra também que

as políticas de avaliação pouco se configuram como instrumento de gestão dos sistemas educacionais (SILVA e ABREU, 2008, p. 544).

Essa dicotomia existente entre os objetivos/propostas e ações/resultados da reforma, torna questionável suas motivações e implicações. Shiroma *et al.* (2011), apresenta alguns dos paradoxos do discurso reformista

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 94).

Estas incoerências de discurso salientam que contrariamente ao que afirma o Estado sobre a proposta de fazer uma integração dos sujeitos, na prática, ela perpetua um projeto educacional excludente (SHIROMA *et al.*, 2011). Ao tratar das políticas educacionais implementadas pelo neoliberalismo José Carlos Libâneo (2012), aponta o agravamento da dualidade da escola pública, a partir mais especificamente dos acordos firmados a partir da Conferencia Mundial de 1990, com base em diferentes estudos bibliográficos², o autor 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” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Pode-se aventar a hipótese que uma das razões deste descompasso entre discurso e prática, objetivos e resultados encontra-se “no imperativo, subjacente ao projeto governamental, de aceitar e implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 94)

[...] conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na

2 LIBÂNEO (2012) cita os diferentes estudos relacionados a esse tema: TORRES, 1996, 2001; DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; MACHADO, 2000; GADOTTI, 2000; ALTMANN, 2002.

orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Ao mesmo tempo que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando para a maioria das pessoas as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios. Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas e da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos (SEVERINO, 2006, p. 303).

Ainda, sobre a educação imposta pelos organismos internacionais Charlot (2005) *apud* Libâneo (2012) comenta

[...] 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 (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Isso leva a crer que contrassensos no plano formal não precisam ser resolvidos, pois eles não afetam a implementação do projeto real objetivado pelo governo. A solução das questões de fundo da educação brasileira parece estar fora do horizonte dos interesses vitais do Estado. Este descompasso entre necessidades e soluções decorre da forma como os problemas foram identificados e as resoluções propostas. Tem-se de um lado o que se define como problema da educação e de outro, soluções prescritas que parecem não dialogar.

3 Considerações finais

A reforma dos anos 90 surge em um ambiente de crise educacional, onde diversos fatores são reivindicados. Somado aos anseios da política neoliberal instaurada no país e ao envolvimento dos organismos internacionais, a educação passa a ser objeto de discussão e reestruturação e surge como meio capaz de converter a situação vigente e inserir o país no cenário econômico mundial.

As orientações dos organismos internacionais propuseram políticas educacionais que concentraram a promoção e apoio de investimentos no sentido de estimular o crescimento econômico e desenvolvimento social num contexto de estabilidade globalizada, enfatizando melhorias na eficiência de gastos públicos e nos setores sociais. Tais perspectivas decorrentes dos processos de reestruturação e manutenção do sistema capitalista mundial, consequência da internacionalização e globalização da economia e da proposição de medidas de ajustamento econômico e político, favoreceram as relações de mercado, enquanto a população tinha suas necessidades básicas, entre as quais a educação, exprimidas minimamente pelo Estado em um discurso de promoção e igualdade social.

Essa dicotomia percebida entre o discurso, que se afirmava como integrador e superador das injustiças sociais, e a prática, que acabava por perpetuar o dualismo há anos existente, sinaliza para o real interesse da reforma. Era ele educativo?

4 Referências

AFONSO, ALMERINO J. **Avaliação educacional: emancipação e regulação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª ed., 2004. 78p.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, 2004, p.423-460.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: _____ (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

PERES, Claudio A; CASTANHA, André P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**. Cascavel. v.1, n.1, p.233-238, 2006.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.