

REFORMAS DA EDUCAÇÃO, RECURSOS FINANCEIROS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL, 1971-1996

José Wellington M. de Aragão

Novas formas de organização, gestão, comercialização e troca no setor produtivo estão aí postas em consonância com uma nova fase de acumulação do capital (neoliberalismo) desde os anos 80. O mundo do trabalho vem sofrendo profundas transformações por conta da terceira revolução técnico-científica em curso. Operários qualificados ou **semi-qualificados** para as linhas de produção do capitalismo central já não são mais necessários. E, agora, o que fazer? Para os poucos que sobram da volúpia crescente da automatização, resta-lhes a requalificação, a recapacitação ou simplesmente habilitar-se autonomamente numa outra ocupação na área de serviços (cultura, lazer ou turismo).

Dá a entrada em cena, de novo, e com toda a força, da questão da educação. Mas que tipo de escola as forças capitalistas estão a demandar no bojo dessa terceira revolução? Várias nações já implementaram suas políticas de reforma da educação para esta nova fase do capitalismo global. Enquanto outras nações, como o Brasil por exemplo, ainda se debatem internamente procurando implementar algumas reformas sobre o aparelho escolar. Assim, urge redefinir a função do aparelho escolar à luz dos desafios da contemporaneidade informatizada.

Na ordem do dia, deparamo-nos com algumas questões importantes do tipo: qual o novo modelo de currículo a ser implementado de modo que não se constitua numa negação dos pilares básicos da sociedade capitalista? Que tipo de professor se quer agora para praticar esse novo currículo? Como mobilizar a sociedade civil, incitando a sua participação, de modo a se construir o novo perfil de consumidor, demandado pelo mercado, centrado na **privatização** dos serviços, na qualidade e eficiência das mercadorias de consumo, enfim, na construção de cidadania pelo viés do sujeito consumidor? Como forjar a cidadania, visando formar e qualificar as pessoas para um mundo de relações mais exigentes, mais criativas, mais competitivas, mais automatizadas, mais

autônomas e, ao mesmo tempo, mais flexíveis?

A crise estrutural, que desde sempre marca a educação de 1º e 2º graus no Brasil - cuja indefinição também se reflete no ensino superior —, é histórica, denuncia o abandono a que sempre **foi** submetida a educação no País e atinge, sobretudo, as camadas médias da sociedade, repercutindo gravemente nos níveis de emprego e desemprego, na produção de bens econômicos em geral e na incorporação de mais pessoas demandantes de bens materiais e de serviços, bem como na ampliação da capacidade de consumo das massas populares, na qualidade, competitividade e sofisticação do que é produzido e também no exercício da cidadania.

Por exemplo, considerando-se a envergadura econômica do país (décima economia internacional, conforme GADOTTI, 1995) e a despeito do avanço da ciência e da técnica em geral, é bastante grave o fato de, no final do século vinte, o Brasil não ter ainda assegurado a educação universal, gratuita, laica e de **qualidade** para sua população. Ostentando um índice em torno de 20% de analfabetismo, o Brasil constituiu-se no retrato de um país de graves problemas de escolaridade formal (ensino público universal e de qualidade para todos) e de educação em geral, como processo de pessoas e grupos construírem o seu modo de estar e participar da sociedade. Como se sabe, existe uma relação direta e positiva entre o crescimento econômico, a alfabetização e o ensino fundamental. (Cf. CARNOY, **1992**, *apud* NEVES (1994:23)).

Os indicadores estatísticos, referentes a acesso, permanência, desempenho e qualificação, proporcionados pela escolarização de um povo, explicitam, demonstram o grau de desenvolvimento econômico e social desse mesmo povo. Por exemplo, a Coreia do Sul investiu seriamente em educação e esta se tornou a base do milagre econômico dos chamados "tigres asiáticos". Conforme NEVES (1994), a Coreia, em apenas trinta anos, superou sua condição de país subdesenvolvido vindo a alcançar altos níveis de desenvolvimento econômico neste final de século.

No Brasil, historicamente, as regiões Norte e Nordeste são as mais sacrificadas em termos de omissão e apoio oficiais na construção e funcionamento das infra-estruturas

necessárias ao desenvolvimento regional. Essas regiões apresentam, nacionalmente, os índices mais robustos de uma situação depauperada da escola pública em todos os seus aspectos. Evidentemente, nessas regiões também se concentram os 200 municípios materialmente mais pobres do país. Contudo, a situação da escola pública na periferia das grandes cidades não é muito diferente, apesar de lá se encontrarem as maiores concentrações demográficas.

Na verdade, essas populações, quer estejam no campo ou na cidade, são atingidas em cheio pela precariedade deliberada (em decorrência da ausência ou omissão do Estado) dos equipamentos do sistema de ensino, tanto no seu aspecto físico quanto nos aspectos didático-pedagógicos e de formação, qualificação e remuneração digna para os profissionais da educação. É evidente que esta situação é semelhante em qualquer parte do país, contudo se reveste de maior gravidade nas comunidades mais desassistidas pelo poder público.

O Brasil possui mais de 5.000 municípios, bastante diferentes entre si no quantitativo da sua população, no nível de urbanização, na base econômica e também na sua complexidade político-administrativa. Alguns poucos arrecadam o suficiente para manter a sua infra-estrutura física, pagar pessoal, sustentar os altos gastos nos três poderes e ainda investir em políticas sociais⁰¹.

Segundo BREMAEKER (1994:9), os municípios representados pelas capitais são responsáveis pela arrecadação de 68,2% de todo o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (TSS), de 58,2% de todo o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e de 49,3% do que coleta através das taxas de contribuição. Quanto à população residente no seu território concentrava apenas 24,0% do total nacional, em 1991, conforme o IBGE. De forma conclusiva, diz BREMAEKER (1994:9) que:

⁽¹⁾ Cf. BREMAEKER, (1994:8): somente os 27 municípios sede de capitais dos Estados Federados concentravam mais de 6 1% dos recursos arrecadados de tributos municipais, e o restante ficava para ser ratiado entre os demais municípios (38,5% da arrecadação),

As tendências expressas para o período 1988/1992 não são muito diferentes destas. Os resultados apresentados pelo universo dos municípios brasileiros são intimamente influenciados pelo desempenho de uns poucos municípios, notadamente os das

capitais e alguns de grande porte, principalmente aqueles situados no Estado de São Paulo, (...)." "(■■■) Enquanto a receita tributária dos municípios das capitais da região Sudeste representa 28,3% do montante dos seus recursos, mais de 200 municípios da região Nordeste viviam exclusivamente das transferências, pois não possuíam nenhuma receita tributária.⁽²⁾

O fator distribuição de renda é básico nesse processo, além de ser péssima a sua distribuição em termos nacional, diz BREMAEKER (1994:9), "assume uma condição especialmente trágica em alguns segmentos do território. A renda do Nordeste, que já é a mais mal distribuída no Brasil, apresenta uma maciça concentração em seus maiores centros urbanos, principalmente nas capitais." Este autor cita um estudo da Secretaria da Receita Federal, mostrando que daqueles municípios mais pobres (a maioria absoluta) até mesmo a União tem dificuldades em extrair seus tributos.

Enquanto em 212 municípios a arrecadação federal é inferior a 100 reais mensais, os 500 municípios mais prósperos respondem por 97,5% da arrecadação federal. Vale notar que apenas os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro são responsáveis por 4 1,5% da receita tributária da União." (*Diária do Comércio*, 1994, *apud* BREMAEKER, 1994:12).⁽³⁾

Cf. op. cit Cf.
op. cit.

Nesta linha de raciocínio, e tendo em vista as políticas sociais de atendimento às necessidades básicas das populações, o referido autor assevera que existe no Brasil uma verdadeira hipocrisia na questão tributária, denotando uma grave concentração de renda institucional e pessoal. Os municípios aplicam tributos sobre as atividades do meio urbano e o ISS sobre profissionais liberais e atividades do setor terciário. Como se sabe, a arrecadação desses tributos depende, essencialmente, do tamanho da população urbana residente e do porte de suas atividades econômicas. A cobrança de taxas e outras contribuições seguem o mesmo ritmo (Cf. BREMAEKER, 1994).

Para desincumbir-se de suas funções constitucionais, os municípios brasileiros, na sua grande maioria, e particularmente os nordestinos, se ressentem da escassez de

recursos financeiros, os quais são, via de regra, concentrados pela União e pelos Estados para a prática do clientelismo político. Com as restrições impostas a partir de 1990, de modo a atender à política de ajuste fiscal do FMI, o Governo Federal além de concentrar mais recursos em suas mãos vem agravando sistematicamente as finanças municipais, quer retirando-lhes recursos, quer transferindo-lhes encargos sem a contrapartida financeira ou mesmo técnico-assistencial. A imprensa diária dá conta de uma série desses pequenos municípios financeiramente falidos para atender os compromissos básicos com a população local, isto é, aquela mesma população eleitora que de dois em dois anos é convocada para praticar a democracia (ainda de voto obrigatório) e escolher seus dirigentes local, regional, e nacional, além de parlamentares das quatro casas legislativas. Em seu estudo, BREMAEKER (1994) reconhece que:

O que agrava a situação dos municípios é que a eles estão reservadas as ações na área social: educação, saúde e assistência social. Não é segredo para ninguém que estas áreas são as mais carentes de recursos também nas esferas federal e estadual. Todos os encargos nessas áreas, que não são geradoras de recursos e sim consumidoras de recursos, têm estado cada vez mais sob a responsabilidade dos municípios.¹⁴¹

Para se atingir oficialmente eficiência, qualidade e busca de equidade (garantia de acesso e permanência para todos) nos serviços educacionais que os novos tempos estão a exigir, urge que se repense, em termos de Brasil, a questão das disparidades regionais, a concentração brutal de renda, a política tributária, perniciosa para as regiões mais pobres, a redistribuição da renda nacionalmente, o desmonte dos serviços públicos essenciais às populações mais carentes, a falência programada dos municípios numa época em que, contraditoriamente, se fala tanto em autonomia, governo local, fixar o homem à terra, reforçar o papel do município, executar a descentralização administrativa com base na gestão pela qualidade total, reorganizar e instrumentalizar a capacidade de o governo local atender às demandas sociais dos munícipes⁵¹.

¹⁴¹ Cf. op. cit.

⁵¹ Parece uma política deliberada de encolhimento do Estado na sua vertente social

quando através de decretos ou de "medidas provisórias" o executivo federal instituiu em 1995, por exemplo, o nefasto **FEF-Fundo** de Estabilização **Fiscal**, retendo 20% das transferências constitucionais para os Estados e Municípios. Esta é uma política **neoliberal** que repercute negativamente sobre as obrigações sociais dos municípios, a esfera de poder mais debilitada politicamente.

Um questionamento que se pode fazer é indagar acerca da validade dos resultados eventualmente a serem produzidos por mais uma tentativa de reforma educacional no País, desta feita voltada especificamente para a recuperação e melhoria da qualidade da escola pública obrigatória. Na berlinda estão a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos; tudo conforme as recomendações das agências financiadoras internacionais, a partir da "Conferência de Educação para Todos" em 1990 na Tailândia, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

As políticas públicas de educação nos países subdesenvolvidos, quando não levam em linha de conta o desenvolvimento sustentado e a autodeterminação de cada região e sua cultura, se revestem de um caráter trágico ou patético. Destituídas desses elementos, tais políticas apenas corroboraram com o desequilíbrio das trocas entre as regiões e seus povos, ou num modo mais abrangente de se falar, entre os interesses do centro do capital e as suas regiões periféricas subalternas. Como, por exemplo, as reformas educacionais incidentes sobre os três graus de ensino no Brasil entre 1968 e 1971 sob a orientação do famigerado acordo MEC-USAID. Ainda hoje, toda a educação brasileira encontra-se influenciada pelos princípios daquele acordo. Segundo Florestan Fernandes, a comissão MEC-USAID conseguiu imprimir uma reordenação jurídica em todo nosso sistema educacional, introduzindo concepções que degradam e subestimam o ensino público, promovendo o ensino privado, inculcando a idéia de que a educação, para ser responsável, deve ser sobretudo uma mercadoria⁽⁶⁾.

No início desta década, talvez preocupado com as pressões internacionais e transtornado pela elaboração e execução de um Plano Decenal de Educação para Todos, o governo brasileiro já admite, depois de vinte anos, o quanto a Lei 5.692 de 1971 foi prejudicial para a formação e qualificação dos professores formados nas escolas de magistério e nos cursos de licenciatura superior, a citada Lei,

que reformulou os níveis do ensino primário, ginásial e secundário, fundindo-os em dois ciclos de estudos: 1º grau e 2º grau, criou também o ensino médio profissionalizante que, mais tarde, redundou num completo fiasco, frustrando as expectativas e esperanças dos segmentos sociais mais pobres, cujos setores acreditam na escolarização formal pública como uma possibilidade de ascensão social. Este reconhecimento oficial tardio está explícito na declaração de uma autoridade do MEC;

(...) estudos demonstram que não temos história de uma política educacional sistemática voltada para a formação de professores do ensino fundamental, muito pelo contrário, tivemos sempre um divórcio entre as demandas do ensino e as instituições encarregadas da formação, entre os cursos de formação e a prática curricular do ensino de 1º grau. E mais: convivemos com problemas de identidade

(6) Cf. **FERNANDES, Florestan** "A formação política e o trabalho do professor"¹. In: Universidade, escola e formação de professores; Org. diversos autores. São Paulo: Brasiliense. 1986. Publicação resultante do Seminário **Itinerante** "Dependência Econômica e Cultural. Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores" realizado na LJSP em 1985.

dos cursos de pedagogia e com o da especificidade e, até esvaziamento, das licenciaturas. Em outras palavras, as agências de nível superior, seja por seus dilemas, seja pelas dificuldades inerentes à organização universitária, não têm conseguido reverter esse quadro e as Escolas Normais decaíram na sua qualidade (situação agravada pelo efeito da Lei 5.692), ao tempo em que sofreram pronunciada desvalorização social. Enfim, a formação de professores esteve sempre relegada a cursos de segunda categoria, tanto em nível superior, quanto em nível médio.⁽⁷⁾

Um organismo internacional insuspeito como a UNESCO, no documento indicado (cf. nota 7), reconhece que, não obstante a obtenção de alguns notáveis progressos em muitas esferas das atividades humanas, a humanidade atravessa hoje (neste final de século) problemas gravíssimos, com a observância de uma série de processos simultâneos e às vezes contraditórios de democratização, municipalização da economia, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. De acordo com o mesmo documento, as determinações atuais para o desenvolvimento econômico e

⁽⁷⁾Cf. M ACH ADO, Mária Aglaé de Medeiros (1994:2 1-221, "Políticas de magistério". Secretária de Educação Fundamental-MEC/1994, inserido nos Anais do "Seminário Nacional sobre. Formação de Professores para a Educação Básica" (Brasília, 1993.

Convênio MEC-UNESCO), sob o título Por uma Política de Formação de Professores para a Educação Básica.

técnico têm tanta importância quanto as alterações de estratégias de desenvolvimento, as quais devem objetivar um desenvolvimento humano sustentável, "no qual o crescimento econômico esteja a serviço do desenvolvimento social e garanta uma sustentabilidade ambiental." Arrematando suas reflexões filosóficas idealistas e atribuindo à educação um caráter emancipatório, diz a UNESCO nesse documento que, "a busca de soluções dos problemas derivados destes processos depende da educação, compreendida também a educação superior"⁽⁸⁾

Os profissionais da educação no Brasil vêm sofrendo um inusitado processo de desvalorização e de conseqüente desprestígio social que revelam, tão somente, a própria desqualificação da escola pública ou da educação enquanto processo escolar capaz de municiar o ser humano com o instrumental mínimo necessário para se situar, compreender, produzir e transformar, a seu favor, o meio em que vive. As posturas tradicionais das elites brasileiras no modo de tratar esta questão envolve aspectos políticos, econômicos e culturais que, por sua vez, lastreiam o clientelismo político. E, como bem diz ARROYO, 1985:7) "O despreparo do profissional fez parte e sempre - e não apenas nos últimos anos - de uma política mais global de negação do saber às camadas populares. A desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola."

As reformas dos ensinos superior (1968) e dos cursos primário e secundário (1971), deram início ao processo de descrédito e desmonte por que passam todos os sistemas públicos de ensino do país desde os anos 70, inclusive as licenciaturas plenas, pavimentando a estrada que conduziria à **privatização** do ensino no país, visto que entregue aos

⁸¹ Essas informações encontram-se dispostas em: "Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior"; UNESCO. Caracas, 1995. p.7-8. As citações foram por nós traduzidas para o presente artigo.

Brasil, como forma também de acelerar - sob uma condução concupiscentemente - a escolarização e qualificação da força de trabalho que convém ao capital, além, evidentemente, de fazer o contraponto na formação das elites pensantes, sem contestação do *status-*

quo. Ainda hoje, a sociedade brasileira se ressentida dos resultados daquelas políticas educacionais impostas pela ditadura militar. Perduram, no aparato burocrático e nas orientações curriculares dos três níveis de ensino, fortes resquícios autoritários daquelas reformas educacionais acatadas sem discussão pelo Congresso Nacional e impostas à Nação Brasileira. Segundo GERMANO (1993:102):

(...) em que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de base de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa - mesmo num contexto de crescimento econômico -, mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional.⁽⁹⁾

A política educacional desenvolvida pelo regime militar visava tão somente transformara educação numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção de consenso no seio da sociedade. Mas, havia de atender também aos apelos do capital internacional que exigia a disponibilização de mão-de-obra um pouco mais qualificada, sem romper os limites do seu controle político. Ao nível do discurso, o governo militar passava a valorizar a ampliação da escola de uma forma mistificadora que, no fundo, buscava apenas adaptar a força de trabalho às novas exigências do capital e manter os trabalhadores afastados dos negócios políticos do Estado.

As políticas educacionais postas em prática ao longo da história das nações refletem, sempre, uma dada correlação de forças sociais e políticas, gestadas na dinâmica da sociedade civil. As reformas educacionais encetadas pelo

governo militar se traduzem como uma afirmação das demandas impostas pela lógica de acumulação do capital monopolista de então, asseguradas internamente pela ação político-repressiva do aparato militar.

No bojo da reforma educacional do início dos anos 70, os cursos de formação de professor e as diversas licenciaturas ofertadas pela universidade cresceram quantitativamente, mas decaíram em termos de qualidade e nunca avançaram em termos de pesquisa, inovações didático-metodológicas e prática de currículos mais democráticos, cultos. Outra determinação desta lei é a adoção do ensino profissionalizante no nível médio- antigo curso secundário em três modalidades: cultura clássica, cultura científica e comercial e agrícola, que passou a chamar-se de ensino de 2º grau. A intenção evidente desta política educacional é a de o governo militar angariar a simpatia (apoio) de amplos setores da sociedade (consolidando assim a legitimação de suas políticas de reforma da educação) e a de passar a ideia de que, de fato, o governo estava interessado em atender demandas sociais, ampliando as oportunidades de acesso à escola formal, orientando uma formação profissionalizante para o mercado, além de preparar a mão-de-obra disponível com alguma qualificação (ou qualificação mínima?) para atender a expansão da acumulação capitalista no Brasil.

Alguns autores questionam muito os propósitos implícitos nessas políticas educacionais do governo militar. Por exemplo, GERMANO (1993:164-165) chega a indagar:

O que motivou o Estado a levar adiante um projeto de reforma educacional, num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação eram inexistentes? Em se tratando ainda de um Estado que concorreu decisivamente para acentuar a miséria social dos despossuídos, ao adotar políticas restritivas ao trabalho e favoráveis ao capital, pergunta-se: O que conduziu o Estado a se voltar, então, para as massas populares -em grande parte pura e simplesmente excluídas da escola-ao instituir o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos

14¹¹¹ Cf. GERMANO, José W. Estado militar e educação no Brasil, 1964-1985. São Paulo "Cortez, 1993. p. 102.

anos? Nesse caso, parece evidente que a extensão da escolaridade difere dos objetivos que permeiam a mesma medida nos países de capitalismo avançado.⁽¹⁰⁾

Contudo, o balanço final desta política educacional representada na reforma do ensino de 1º e 2º graus é bastante desfavorável às supostas boas intenções sociais das autoridades e especialistas de então. GERMANO (1993:176):

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da "teoria do capital humano". Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho.⁽¹¹⁾

A avaliação que esse autor faz da Lei 5.692/71, na sua vertente de ensino de 2º grau profissionalizante de caráter terminal, é que esta política estava diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Neste aspecto, evidenciava-se o seu caráter segregacionista, apesar do discurso oficial de tom supostamente igualitarista e da propalada generalização da "profissionalização para todos". (Vide GERMANO, 1993, op.cit., notas).

Numa outra vertente, e como consequência dessas políticas de reforma educacional, as escolas normais de formação de professor se banalizaram a partir de meados dos anos 70, concorrendo

⁽¹⁰⁾Cf. op.cit.

⁽¹¹⁾ Idem. ibidem, tese de doutoramento defendida na UNICAMP.

seriamente para a desqualificação, a queda de prestígio e baixa remuneração que hoje têm os mal preparados profissionais saídos dessas escolas. Presentemente, essa situação de descrédito repercute negativamente no perfil da clientela que busca o curso de pedagogia e as diversas licenciaturas universitárias, que hoje também sofrem com o desprestígio e o descrédito que são atribuídos pelo governo e por alguns setores da sociedade às agências educacionais

formadoras. A crise do sistema de ensino em todos os níveis, ou seja, a crise porque passa a educação no Brasil, vem sendo construída desde então, e situações atualmente presentes na área de educação no Nordeste, como a queda flagrante da qualidade do ensino, a péssima formação dos docentes, o despreparo do professor para enfrentar os desafios postos pela sociedade contemporânea, além de outras, só fazem confirmar esta constatação. A partir da nova LDB, as antigas escolas normais (curso médio de magistério) foram eliminadas, sob a alegação de se providenciar a formação de nível superior para o professor do ensino fundamental. Há toda uma expectativa em torno do que virão a ser os Institutos Superior de Formação de Professor previstos na lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Finalmente, em tom de conclusão, é pertinente lembrar, que, não obstante a permanência nas práticas administrativas e docentes de fortes resquícios autoritários, dois instrumentos legais, promulgados nos últimos dez anos, trouxeram elementos para reacender a discussão sobre formas de construção de um caminho mais democrático e mais solidário para a sociedade brasileira. O primeiro é a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, apelidade naquele momento de "Constituição Cidadã", a qual abriu janelas no sentido de reinserir a sociedade civil organizada no processo de construção de novos patamares de convívio social. O segundo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação, a qual aponta para a construção pela sociedade de padrões democráticos de gestão da escola pública no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino?
Revista de Educação, Associação de Educação Católica - AEC; a. 14, n.58. p.7-15, out.-dez. 1985. BERNADO, Maristela Veloso Campos e outros (Org). *Pensando a educação - ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: UNESP, 1989.

- BOAVENTURA, Edivaldo. O Município e a Educação. In.; Edivaldo Boaventura et al (org.) *Políticas municipais de educação*. Salvador: **Edufba**, 1996. p. 9-30.
- BREMAEKER, Francois J. de. Mitos sobre as finanças dos municípios brasileiros. *Revista de Administração Municipal*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal-IBAM, v.41, n.212, p.06-21, jul./set. 1994.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Constituições estaduais brasileiras e educação. São Paulo; Cortez, 1993. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1988.
- DOCUMENTO DE POLÍTICA PARA A MUDANÇA E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. UNESCO. Caracas, 1995. FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense. 1986. **(Coletânea)**.
- GADOTTI, Moacir. Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). Dívida Externa e Educação para Todos. Campinas: **Papirus**, p. 59-76.
- GERMANO, José **Willington**. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo, Cortez. 1993. 297 p, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB, n° 9.394, de 20 de dezembro, 1996.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a **formação** docente. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: **Cortez**, 1993. p. 9-36.
- MACHADO, Maria Aglaé de Medeiros. *Políticas de magistério*. In: Por uma política de formação de professores para a educação básica. Belo Horizonte: MEC-UNESCO, 1994.
- NEVES, Gleisi Heisler. **Municipalização** do Ensino Fundamental e Cidadania. *Revista de Administração Municipal*, Rio de Janeiro, IBAM, v.41, n.212, p.22-37, jul/set. 1994.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993, versão atualizada, **120p**. POR UMA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. BELO HORIZONTE;
MEC-UNESCO. 1994. Anais do Seminário Nacional sobre
Formação de Professores.

SALM, Cláudio. Escola e formação profissional. In: FISCHMANN,
Roseli (org.) *Universidade, escola e formação de professor*.
São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o
político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Edgar Bastos de. *O município na Constituição de 1988*.
Brasília: IPEA/IPLAN, 1989. **108p.**

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *ABC da Lei de Diretrizes e
Bases da Educação*. São Paulo: Unimarco, 1993.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para
análise e sugestão de aperfeiçoamento*. Trad. e adapt. de José
Augusto Dias. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília-
DF: MEC, 1993, 176p. VERHINE, Robert E, PLANK.

David N. O financiamento da
educação básica: um estudo de receitas e gastos das redes
municipais de ensino da Bahia. In: BOAVENTURA, Edivaldo
M. (org.). *Políticas municipais de educação*. Salvador:
EDUFBA, 1996, p.31-62..