

# Federalismo e Gestão Educativa no Brasil: notas para debate

Walter E. Garcia

Educador; diretor do Instituto Paulo Freire.

## Introdução

A oportunidade de falar sobre este tema obriga-nos a algumas referências de caráter histórico-cultural que tem marcado a evolução do sistema educativo brasileiro ao longo de sua trajetória, na qual o processo colonizador moldou certas formas de pensar e de refletir sobre os problemas da cultura e da educação que ainda hoje, em certa medida, condicionam as soluções e as várias tentativas que vimos buscando para melhor encaminhar os processos de formação das novas gerações. O debate sobre o federalismo, por exemplo, em razão da extensão territorial do País, a par das lutas históricas do processo de consolidação das fronteiras geográficas, passando pelas várias tentativas e lutas internas para reforçar focos de poder hegemônico, constitui um capítulo especial de construção da nacionalidade que, devido aos objetivos deste evento, não será objeto desta apresentação. No entanto, são momentos importantes que permanecem como substrato que condiciona a forma pela qual se constroem as estruturas e a agenda de debate educacional que nos interessa discutir nesta ocasião.

As disputas entre nativos e descendentes dos primeiros colonizadores, por exemplo, atestam a emergência de inúmeras iniciativas que se adotam no sentido de organizar um sistema educativo que ao mesmo tempo em que atendesse aos interesses do processo de colonização, também respondesse aos anseios da maioria da população que não tinha acesso aos benefícios do processo de escolarização. O sistema de ensino jesuítico marcou o caráter dogmático de nossa cultura escolar e logo esse modelo teria sérias contestações, através das reformas pombalinas e posteriormente por outras iniciativas com o sopro liberalizante do século 18, especialmente com a Revolução Francesa e depois com as idéias vindas dos Estados Unidos. Em verdade, os mecanismos de gestão educacional, no Período Colonial, sempre estiveram atrelados aos interesses da coroa portuguesa, mais preocupada em impedir iniciativas de emancipação com forte controle centralizador

na capital do País. As várias iniciativas e reformas, tanto no Período Colonial quanto no início da República, refletiram os interesses das oligarquias ao invés de serem direcionadas para eventuais esforços de construção de uma cidadania educacional. A descentralização do ensino primário para as províncias, no Brasil, por exemplo, ocorre mais por desinteresse das elites por esse tipo de educação do que por um reconhecimento da importância dessa decisão para a oferta de mais e melhor educação para a população. Já o controle sobre a educação superior, que interessava diretamente aos grupos dominantes, sempre fez parte das preocupações da elite dominante, daí por que as sucessivas reformas sempre buscaram resguardar direitos dessa camada.

O advento da República, praticamente, consagra a distribuição de encargos educacionais em função dos interesses dos diferentes grupos com acesso ao Poder Central, e essa situação só começa a se modificar com a aceleração do processo de urbanização, especialmente nas Regiões Sul e Sudeste, exigindo, a partir da década de 20, a organização de sistemas de ensino voltados para a ampliação da escolaridade obrigatória da população. No processo de evolução histórica, podemos identificar a forte presença do componente territorial no estilo de gestão educacional que permeia todas as preocupações de estudiosos, políticos e administradores educacionais. No período colonial, como salienta José Ricardo Pires de Almeida (2000), encontram-se aqueles que defendem o desenvolvimento de um mesmo tipo de instrução para todos dentro de um mesmo espírito, “o espírito de unidade, de união e concórdia”. De outra parte, já com o processo de intensa urbanização e de industrialização que se observa a partir de 30 e que tem como postura marcante o Manifesto dos Pioneiros, sob a liderança de Fernando de Azevedo, a questão da unidade aparece uma vez que permite a realização dos ideais de construção democrática por meio da disseminação da escola pública, universal e gratuita para todos. Na expressão dominante dos debates que se seguiram ao processo constituinte do pós-guerra, entre centralistas e defensores da descentralização educativa, fica registrada uma

característica fundamental que marca a evolução da gestão educacional no Brasil ao longo dos últimos 50 anos. Para os adeptos do movimento da *escola nova*, a escola, como instituição apta a consolidar a democracia, deveria realizar a unidade na diversidade, na riqueza das experiências regionais e na resposta às demandas mais representativas da comunidade.

A Constituição de 1988 assume a existência do princípio federativo ao mencionar, explicitamente, no artigo 211, que a União, os Estados, os municípios e o Distrito Federal organização, em *regime de colaboração* (grifo nosso) seus sistemas de ensino. Ao detalhar em outros artigos os encargos prioritários de cada ator federado, o texto constitucional parece tomar o conceito de rede de ensino como o mais apropriado para o conceito de sistema. Assim, o princípio de colaboração entre os entes federados surge como impositivo para o desenvolvimento de ações tendentes a cumprir os objetivos fixados para a educação de todos os brasileiros. O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), detalha ainda mais as ações a serem empreendidas, configurando, assim, as atribuições solidárias que devem reger as atividades de cada instância de poder educacional público.

As ações de configuração deste novo quadro educacional estão em plena fase de implementação ao longo desta década que vai se encerrando quando o País, que havia retardado a adoção de certas medidas sugeridas pelo processo de globalização econômica, vê-se envolvido pela necessidade (ou imposição) de medidas que tendem a unificar procedimentos nas políticas econômica e fiscal, com evidentes incidências nas políticas sociais. Na política educativa, as repercussões são recentes, razão pela qual não se pode afirmar categoricamente que seus efeitos são definitivos. No entanto, algumas evidências já permitem especular sobre algumas direções que estão marcando a atuação dos poderes públicos e que a nosso ver mereceriam um cuidado maior com relação às possíveis conseqüências que daí poderão advir. Os seguintes pontos merecem atenção especial.

## A unificação da agenda educativa

A partir da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) e da reunião de Cúpula de Presidentes pela Criança (New York, 1990), o País assume inúmeros compromissos com a agenda internacional de educação e iniciam-se processos de mobilização tendentes a conciliar sua agenda de política educativa com os novos desafios então firmados. As sucessivas reuniões e encontros, nacionais e internacionais, ocorrem simultaneamente às mudanças na legislação interna do País, como decorrência do processo constituinte de 1988. A Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) representa um momento importante de afirmação de propostas firmadas a partir do consenso possível na ocasião. E, nesta oportunidade, começam a se delinear evidentes conflitos de perspectivas. De um lado, propostas que exigem investimentos capazes de corrigir deficiências historicamente acumuladas, que têm elevados custos financeiros, que recomendam formação de quadros técnicos e docentes, exigem processos de mobilização social, etc. Tais medidas, que só podem ocorrer com mudanças culturais que demandam tempo e esforço continuado, põem-se em confronto com políticas de ajuste econômico-financeiro e fiscal, com a fixação de prazos curtos e restrições orçamentárias como condição para a manutenção das linhas de crédito agendadas com os organismos internacionais.

Diante deste quadro contraditório, a procura dos financiamentos internacionais, para o ensino básico, torna-se quase inevitável, fazendo com que a União e os Estados não só renovem empréstimos que estavam por vencer como recorram a novos, capazes de fazer frente aos desafios da globalização. A unificação das propostas educativas para o ensino básico (fundamental e médio), com as condicionalidades estabelecidas pelos fornecedores de empréstimos (Bird e BID), cria situações novas ante a desigualdade estrutural dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Propostas como as dos parâmetros curriculares, avaliação de estudantes, repasse de recursos diretamente às escolas, entre outras, quando feitos de maneira isonômica, sem respeitar as peculiaridades e características

de desenvolvimento de cada sistema, provocam efeitos desiguais, que ainda não estão suficientemente avaliados e provavelmente seguirão punindo os sistemas de ensino mais pobres e as escolas menos preparadas para inovações que exigem um mínimo de condições de funcionamento cotidiano. Em verdade, o desenvolvimento histórico desigual dos sistemas de ensino básico no País exige um efetivo exercício de articulação política, que deveria ser estimulado pelo governo federal, dentro dos princípios constitucionais vigentes. Em trabalho recente sobre a colaboração que está por acontecer entre Estados e municípios para desenvolvimento do ensino médio, Candido Gomes (2000) salienta que Estados e municípios deverão entrar em acordo para prover salas e professores em número suficiente que suporte das expansões previstas para os próximos anos. Em outra linha de argumentação, mas mostrando a falta de exercício do princípio federativo, Gomes e Verhine (1996), citando Plank, Amaral Sobrinho e Xavier (1992), afirmam que apesar de existirem mecanismos que definem regras para o financiamento educacional “o acesso aos recursos para educação, portanto, continua dependente de um conjunto de fatores que incluem tipicamente a região, a riqueza e a vinculação política, mas que, freqüentemente, excluem as necessidades sociais”. Numa avaliação mais ampla da descentralização induzida desde o Poder Central, em face dos novos rumos da educação, Draibe (1999) salienta que “a descentralização da educação fundamental não foi até agora acompanhada de sistemas modernos e ágeis de monitoramento e supervisão, ausência que tem introduzido uma certa dimensão caótica ao processo. Isso se acentua tanto pelo envelhecimento das regras e normas anteriores quanto por dificuldades para articular e manter estruturas regionais – intermunicipais e estaduais – capazes de cumprir, com economia, tais funções que, de outra maneira, dificilmente serão enfrentadas no âmbito municipal”.

Na realidade, o processo de descentralização induzido desde o Poder Central, já bastante analisado entre nós em diferentes momentos históricos, especialmente a partir dos anos 80, tem comportado distintas conotações que todos já conhecem, como o repasse de encargos sem a contrapartida dos recursos, a desconcentração de

funções sem o poder de interferir no processo, etc. Todas as tentativas de repartir encargos, dentro do princípio federativo vigente no Brasil, exigiriam a implantação de um exercício de busca comum, identificado com um objetivo político maior, de uma educação voltada para a construção de um modelo de sociedade mais aberta, mais democrática e equitativa. A internacionalização da agenda educativa, introduzindo um receituário que vale para qualquer país, tende a tratar, de maneira idêntica, situações radicalmente distintas, se analisarmos o desenvolvimento desigual dos sistemas educativos do País. A entrada do governo federal, baixando normas, que na maioria das vezes podem funcionar apenas como sugestões, mesmo porque muitas questões relativas ao funcionamento do ensino básico são de competência de Estados e municípios, talvez se transforme em mais um complicador institucional. Em muitas ocasiões, onde não se percebe claramente a preocupação de apoiar a implantação de estruturas que redirecionem a gestão dos sistemas, talvez estejamos mais confundindo do que ajudando a construir uma nova ordem educacional.

### **Gestão de política educacional ou execução de programas?**

A entrada em cena deste quarto ator institucional – os organismos internacionais de financiamento – no gerenciamento educacional faz ressurgir, com força paradigmática, a avaliação como componente fundamental de todos os programas implantados. Avaliação obrigatória para os que envolvem financiamento internacional e para outros programas que dependem diretamente de liberação ou do repasse de recursos do governo federal. Estas avaliações podem ser exigidas de distintas maneiras, mas o importante é a existência de algo que informe sobre como o programa está sendo desenvolvido. Objetivamente, nada a contestar quanto a orientações desta natureza, mesmo porque recursos aplicados em políticas públicas devem ter a melhor eficácia possível, sem falar na lisura absoluta de sua aplicação. O que pode ser discutido na análise dos

processos de gestão habitualmente empregados é que pouco se faz no sentido de consolidar, com base na avaliação, a implementação de novas práticas e novas posturas. Como habitualmente trabalhamos com produtos (programas, projetos, eventos) e quase nunca nos lembramos do processo em marcha, os resultados da avaliação pouco são utilizados para redirecionar o curso da realidade, que parece, em muitos lugares, imutável. Via de regra, assiste-se à instância federal pretendendo agir como determinante sobre a estadual e esta sobre a municipal, quando na realidade todas estão em pé de igualdade em face do objetivo comum de desenvolver e melhorar a educação pública. Por vezes ocorre contato direto entre a instância federal e a municipal ou estadual, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola.

A rigor, essas formas de colaboração, que ocorrem mais por intervenções espasmódicas, talvez mais ajudem a desarticular do que a sedimentar novas práticas e a instaurar uma nova cultura de gerenciamento educacional. Via de regra, a emergência de um programa novo provoca o abandono daquele que ele vem complementar ou substituir, sem que se pergunte se o que vinha sendo executado estava dando bons resultados ou não. De outra parte, pode ocorrer sobreposição de programas, com dispersão de recursos humanos e materiais em prejuízo do conjunto. Colocados certos programas sem a construção de uma cultura que os referende, podemos estar ajudando a sedimentar objetivos distintos dos inicialmente visados, ou punindo mais os alunos do que as instituições que os abrigam – como no caso das avaliações estritamente vinculadas com aspectos quantitativos do conhecimento, ou o mau gerenciamento de programas tipo livro didático ou merenda escolar onde, por vezes, a falta de pessoal qualificado para executá-los, ou mesmo, até a má-fé acabam deixando o estudante sem o benefício que deveria receber. O interessante destes programas vinculados ao ensino básico (primeiro e segundo graus) é de que, na maioria das vezes, quando originários da esfera federal, eles podem ser ou não aceitos pelas demais instâncias (estaduais e municipais), o que acaba por gerar procedimentos diferenciados segundo distintos interesses em jogo. O caso dos parâmetros

curriculares é exemplar. São padrões referenciais. Seu uso é discutível até porque são quase ignorados pelos principais interessados: os professores.

A avalanche de programas que surgem, muitas vezes sem um cuidado adequado em sua formulação ou em seu gerenciamento, tem eficácia discutível em país tão desigual como o Brasil. A visão que perpassa tais iniciativas é a de que se cultiva a isonomia de propostas e de execução seguindo, portanto, a orientação de que se deve atender de maneira igual a todas as situações, embora se diga, muitas vezes, que os conteúdos e procedimentos devem adequar-se às realidades locais. A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por exemplo, com a redução de recursos federais que direcionou para corrigir as distorções salariais para menos, existentes nos Estados e municípios mais pobres, praticamente introduziu e legitimou o fato de que professores dessas regiões devem se contentar em ganhar menos do que aqueles que trabalham em alguns lugares do Sul e do Sudeste. Não acredito que se possa esperar uma melhora sensível em um ensino fundamental no qual um professor mal preparado, e que antes ganhava 30 ou 40 reais, agora está ganhando 150 ou 160 reais. Aliás, os dados do censo escolar de 1999, recentemente divulgados pelo Inep, revelam a persistência de realidades desafiadoras nas regiões mais atrasadas do País.

Como último ponto deste item, venho refletindo sobre o porquê de tantos programas e projetos na área educacional. Sem entrar no mérito, até porque vou retomar este assunto mais adiante, caberia perguntar: o grande número de iniciativas não estaria sendo utilizado como cortina de fumaça para desviar a atenção da questão crucial de ausência de uma política educacional séria e consistente?

### **A reconfiguração dos papéis**

Os processos de reformulação do papel do Estado, a privatização de empresas públicas, o deslocamento dos eixos de

decisão da política, com a ingerência de instâncias de decisão externas nos assuntos do País vêm provocando a redefinição de papéis dos atores públicos para com os encargos educacionais. No Brasil, hoje, ao governo federal, cabem, basicamente, as funções de coordenação, planejamento e equalização de oportunidades, além de manter sua própria rede de escolas (a maioria delas, universidades e escolas técnicas); os Estados respondem pela manutenção de seus sistemas de escolas e pelo planejamento, avaliação, acompanhamento e normatização, em seu âmbito, o sistema estadual; e os municípios respondem pela manutenção de seus sistemas e pelas normas relativas a seus respectivos âmbitos. Como se percebe, são funções que se complementam e que, para serem bem executadas, necessitam de um processo de articulação interinstitucional que se dá ainda de maneira bastante tímida, quer seja por meio das instâncias políticas ou das instâncias técnicas, com os conselhos de Educação.

A tendência que hoje já se transformou em realidade, em face do descontrole das contas públicas, de se exigir ajustes permanentes nos orçamentos, é a de que o governo federal transforme-se no fator determinante de condução da política educativa, especialmente diante dos Estados e municípios mais dependentes da transferência de recursos federais, quer seja por intermédio do (Fundef) ou de outros mecanismos previstos na legislação. E, neste momento, voltamos a questões anteriormente mencionadas. Na medida em que o recurso educacional tem outras funções, além daquelas que determinam sua alocação prioritária para manutenção e desenvolvimento do ensino, o risco de uso indevido, ou com outros interesses, é muito mais presente, como atestam ocorrências que a imprensa registra habitualmente. A predominância de visão orçamentária traz, ainda, neste processo de reconfiguração de papéis, a presença de outras instituições, tradicionalmente afastadas do sistema escolar, como o setor empresarial, associações, sindicatos, grupos de voluntários e pais, todos chamados a dar contribuição que possa melhorar o desempenho da escola enquanto locus educativo. Esta aproximação, desde que se observem os limites e as

limitações da contribuição que podem representar, é interessante até porque pode permitir trocas mais significativas da escola com seu entorno, contribuindo assim, por outra via, para melhor ajustar o trabalho escolar com a visão de outros grupos com as quais deve ou deveria relacionar-se habitualmente.

A reformulação das atribuições não impede, entretanto, que possam ser encontradas ações muito estimulantes e ricas de desenvolvimento educacional, especialmente em sistemas municipais públicos. Num universo de mais de seis mil municipalidades, há dirigentes que efetivamente consagram orçamentos que elevam a qualidade da oferta educativa. No entanto, tais ações, conforme análises efetuadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pelo professor Raimundo Palhano, entre outros, ainda estão fortemente marcadas pela atitude voluntarista do dirigente municipal (especialmente o prefeito) que é aquele que, em última instância, decide seguir ou não determinadas orientações no sistema municipal de educação.

Romper este circuito de decisões baseadas na vontade individual exige estruturas de prestígio consolidado, que demonstrem competência técnica para fazer as necessárias *mediações técnicas* entre o pensar e o executar e entre o produzir conhecimento e o ato de transformá-lo em coisas interessantes para o destino pessoal de cada estudante. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), nas funções de representação e de mediação que já desempenham habitualmente, podem desempenhar um papel importante na construção de novas pontes de articulação técnico-política com a criação de outros circuitos de produção de conhecimentos e propostas de intervenção educacional para uma gestão mais eficaz. Neste momento, por exemplo, as duas entidades representativas dos sistemas estaduais e municipais de educação desenvolvem trabalhos com a colaboração de especialistas que certamente trarão expressiva contribuição para a melhoria da oferta educativa das respectivas redes.

Como último ponto deste item, gostaria de lembrar a possível emergência de impasses na acomodação das visões relativas

aos novos papéis da União, dos Estados e dos municípios. A expressiva presença do governo federal, ocupando espaços ante os demais entes, em face dos mais de 150 pontos da LDB que requerem algum tipo de regulamentação, pode estar configurando em certa medida um processo de recentralização educativa, com seus inevitáveis reflexos sobre todo o arcabouço educativo. Neste caso, os Estados mais organizados e mais fortes politicamente têm condições de enfrentar eventuais divergências, como atestam algumas já ocorridas ao longo dos últimos anos.

### Conclusões parciais

Finalizando, gostaria de indicar algumas questões que poderiam ajudar a enriquecer o debate sobre os rumos da gestão educativa entre nós e as configurações que vai assumindo o sistema educativo.

1) A escassez de recursos com as restrições conhecidas tem provocado a emergência de distintos expedientes que levam à redução dos orçamentos determinados pela legislação vigente. Seja mediante medidas judiciais, seja pela não-execução de orçamentos aprovados para o ano fiscal, seja por interesses políticos locais (casos constatados de aplicação da Lei do Fundef), estamos assistindo ao longo dos últimos anos ao aparecimento de inúmeros expedientes que colocam a educação em segundo plano. Felizmente, as exceções ajudam a contrabalançar esta tendência, especialmente em municípios e Estados que decidem investir seriamente em educação e vêm construindo um novo modo de fazer política, valorizando este setor. No entanto, como regra geral, o País não está investindo o que deveria e muito menos o que seria necessário para uma efetiva melhoria da qualidade, com valorização efetiva do professor, com a extensão da jornada diária para um mínimo de seis horas na escola, etc. Assim, surgem outros expedientes que estão sendo usados para dar maior visibilidade política à ação do gestor – desde o mais alto escalão –, com alguns componentes que valeria a pena examinar com maior cuidado.

2) Vimos observando, desde as ações do governo federal, uma tendência de se recorrer ao uso do *marketing* e da propaganda como instrumentos não só de promover o trabalho realizado, mas para construir a imagem de que se está resolvendo todos os problemas da área. Em trabalho anterior, indiquei que se buscava construir uma metarrealidade, como se não existissem problemas e todas as dificuldades já estivessem definitivamente superadas. Evidentemente, estas mensagens, especialmente veiculadas pela televisão, ajudaram a construir estas fantasias que foram desmentidas pelos dados apurados nos vários levantamentos efetuados. A situação está mudando sim, lentamente, é verdade, como já vem sendo detectado há algum tempo. Entretanto, daí a afirmar-se que os problemas quantitativos já estão resolvidos e que o País investe o suficiente para atender às necessidades do ensino básico é atentar contra a realidade do cotidiano, que nenhum administrador educacional pode desconhecer.

Esta utilização intensiva do *marketing* e da propaganda pode ser constatada em todos os níveis de execução das políticas públicas e, certamente, o governo federal é o que melhor tem utilizado desse expediente, até porque, segundo a *Pesquisa mídia e educação* (2000), a pauta diária dos grandes jornais do País é aquela gerada pelo Ministério da Educação, que reflete, portanto, o pensamento veiculado pelo governo.

3) Tendência associada à anterior, e que vem se impondo em vários lugares, sob a justificativa de melhorar o desempenho das crianças carentes no sistema escolar convencional, é o Programa Bolsa-Escola, que consiste em assegurar à criança pobre um pagamento mensal, com a contrapartida, do aluno e de sua família, de atendimento de uma série de quesitos enquanto estudante (frequência, aproveitamento, etc.). A experiência que ganhou maior visibilidade, dada a situação de capital federal, foi a de Brasília. Hoje o programa está sendo proposto em diferentes fóruns internacionais, sendo que no Brasil vários Estados e municípios já o adotam. Creio que, independentemente dos méritos que o programa possa ter, e certamente os tem,

mesmo porque atender financeiramente a crianças pobres que estudam com bom desempenho sempre será desejável, é conveniente estar atento para algumas questões importantes que surgem e que têm incidência sobre a gestão dos sistemas públicos de educação. A primeira delas é que o programa teria melhor efeito se estivesse vinculado a um programa mais amplo de renda mínima para a família, que é o espaço por excelência para atendimento das necessidades básicas da criança. A segunda questão é a de que o programa atende a parcelas muito pequenas da população necessitada, o que indica não ser a solução para todos, como podem sugerir algumas propagandas veiculadas. O terceiro ponto indica que, por seu caráter assistencial, pode representar um excelente meio de manipulação política, ao apresentar como solução do problema educativo um recorte que se faz da realidade escolar, justamente sobre o grupo menos assistido e mais esquecido da sociedade desigual. Assim, ao tomar uma parte pelo todo, coisa que a propaganda e os políticos sabem fazer com inegável habilidade, estamos criando a sensação de que vivemos no melhor dos mundos, o que tem acontecido em muitos lugares do Brasil que adotam nominalmente este programa.

Chama a atenção, ainda, o fato inusitado de que instituições como o Banco Mundial, na voz de seu presidente atual e de seu antecessor que agora é conselheiro do Vaticano, estejam tão interessados no Bolsa-Escola. Considero altamente suspeita essa intenção até porque chega a ser cômico ter que admitir a hipótese de que teremos de pagar mais uma vez pelos males que nos induziram a fazer. Não creio na sinceridade do Banco Mundial. Para encerrar, apenas um episódio que está registrado no prefácio que fiz para o livro de José Eustáquio Romão (1995) sobre dívida externa e educação. No encontro preparatório da conferência da Tailândia, a América Latina e o Caribe reuniram seus representantes em Quito, em 1989, para apresentarem suas sugestões ao evento mundial. Proposta apresentada no sentido de que parte dos juros da dívida externa da América Latina pudesse ser utilizada para compor um fundo destinado a universalizar e a melhorar a qualidade do ensino

fundamental foi aprovada por todos os países, menos um, que não convém aqui mencionar qual deles, mas posso afirmar que não foi o Brasil. Feita a votação, o representante do Banco Mundial toma a palavra, veta a resolução, com a afirmação de que aquilo não cabia a uma reunião daquela natureza, e o encontro termina no maior tumulto. A proposta foi levada para a Tailândia e, lá, novamente, o representante do Banco Mundial impede a discussão do assunto. Será que desde aquela época as coisas mudaram tanto? Vamos aguardar as próximas atrações!

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil: 1500-1889*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.

DRAIBE, Sonia, Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999. p. 68-98.

GOMES, Candido A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para maioria do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 25-41, março de 2000.

GOMES, Candido A.; VERHINE, Robert, E. O financiamento do ensino público no Brasil: uma perspectiva político-econômica. *Caderno CRH*, Salvador, n. 24/25, p. 193-220, jan./dez., 1996.

PESQUISA mídia e educação: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília, 2000. Encomendada pelas instituições Andi, MEC, IAS, Unicef, Memp, Fundescola e Consed.

PLANK, David; AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos F. Os padrões de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia e alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, Candido Alberto; AMARAL SOBRINHO, José (Org.). *Qualidades, eficiência e equidade da educação básica*. Brasília: Ipea, 1992. p. 71-98.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.