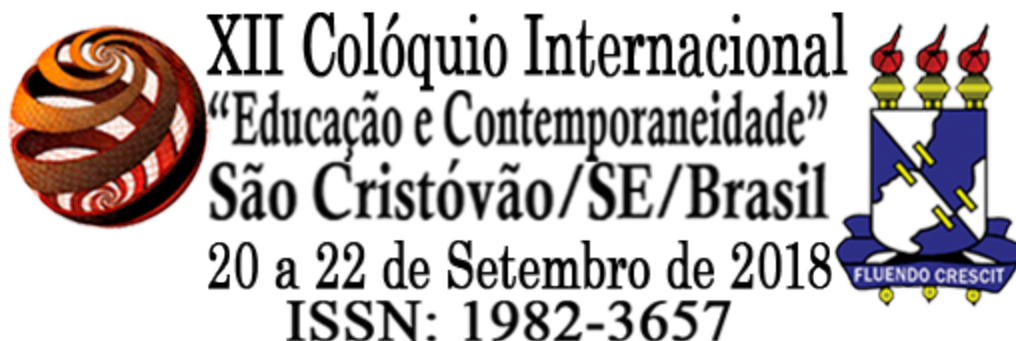




## A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O FORTALECIMENTO DO M

LARYSSA GABRIELLA GONÇALVES DOS SANTOS

MARIA LÚCIA MACHADO ARANHA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

### RESUMO:

O presente trabalho versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e seus desdobramentos na área de competências. A pesquisa é do tipo bibliográfica, pautada em referenciais teóricos que tratam sobre o tema em questão. A pesquisa direciona os rumos da educação brasileira, seja no nível técnico ou superior. O contexto educacional brasileiro foi se ajustar de orientações da UNESCO e do Banco Mundial, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando essa lei se tornou o “carro-chefe” no âmbito educacional para formar sujeitos aptos para o mercado, fundamentados pela

Palavras-chave: LDB. Educação. Mercado de trabalho.

**ABSTRACT:** The present work deals with the Education Guidelines and Bases Law (LDB) and its developments in the field of competent professionals. The research is of the bibliographic type, based on theoretical references that deal with the subject in the field of education that directs the directions of Brazilian education, whether at the technical or higher level. The international demands, such as UNESCO and World Bank guidelines, especially in the government of Fernando Henrique Cardoso (FHC), when this law has become the “flagship” in the educational field to form market-fit subjects, based on the local

Keywords: LDB. Education. Work market.

### INTRODUÇÃO

A Política Educacional brasileira enfrentou um processo de significativas mudanças no que diz respeito a sua estrutura padrão de desenvolvimento econômico. Com o processo de reestruturação produtiva e a retórica neoliberal, houve a especialização para as demandas mercadológicas. A lógica das competências se espalhou e foi incorporada pelos sistemas periféricos, que respondem imediatamente os anseios do grande capital.

O cenário educacional brasileiro foi se ajustando às demandas internacionais, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se tornou o “carro-chefe” no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de abordar sobre a LDB e seus desdobramentos na área da educação econômica. A pesquisa é do tipo bibliográfica, pautada em referenciais teóricos que tratam sobre o tema em questão.

### A LDB E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

O Brasil acompanhou outros países latinos e aderiu às reformas educacionais derivadas desses organismos internacionais.

elaborada conforme as exigências do mercado. Com a ofensiva do capital internacional, o processo de reestruturação modernizou lentamente seu setor produtivo, articulado com a reforma neoliberal.

Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação prevê intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos modernizadores do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, a reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como necessária ao desenvolvimento do capital. (DOURADO, 2002, p. 237).

Concomitantemente a essas transformações, foi discutida pelos órgãos representativos do Estado, dos empresários e mudanças drásticas no sistema educacional brasileiro, para se adequar ao ajuste neoliberal. Em decorrência disso, as transformações, consagradas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a aprovação de decretos, parece da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/96. A LDB afirma o compromisso da educação com a seguinte questão.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de **pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (p. 1, grifos nossos).

Na LDB, a educação, especialmente a profissional, tem o papel de formar sujeitos para o mercado de trabalho, e os cursos são avaliados e reconhecidos por certificação. Ao enfatizar a lógica do mercado, o Brasil segue a matriz funcionalista (RAMOS, 2002).

A noção de competência se firmou enquanto nova ideologia da educação profissional, difundida pelas instituições em várias legislações. O termo se propagou em outros documentos como o Decreto-Lei Nº 2.208/97, a Resolução Conselho Nacional de Educação Nº 04/99, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 etc. O Decreto-Lei nº 2.208/97 retrata a noção de competência no âmbito dos cursos técnicos. “Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos necessários à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.” (BRASIL, 1999b). Os currículos devem ser estruturados através de módulos, com caráter de terminalidade, para que o discente adquira um certo nível de competência.

A Resolução CNE/CEB Nº 04/99 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e define princípios e definição de competências profissionais gerais por área profissional. “Entende-se por competência profissional a capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas.” (p. 2). Essas Diretrizes elucidam que a formação deve estar centrada no conceito de competências, exigindo do técnico uma formação que permita a adaptação às transformações do mundo do trabalho, sendo necessária ao surgimento do modelo de competência. O profissional competente deve estar preparado para mudanças e ter domínio de seu ofício. (BRASIL, 1999b). Esses documentos refletem a dinâmica estabelecida internacionalmente sobre a discussão da formação, controle da força de trabalho e mobilizadora de vários conhecimentos do trabalhador.

O novo trabalhador tem de ser flexível e com maior capacidade de abstração. As pessoas com diferentes códigos linguísticos, possuem adaptação ao uso da computação, preocupada com os aspectos multifuncionais. Além disso, têm que ser facilmente padronizáveis, ou seja pessoas que possuam determinado comportamento, habilidades e hábitos pessoais de trabalho. Ao mesmo tempo, espera-se que o trabalhador tenha um determinado leque de padrões referentes aos processos e produtos. (JÚNIOR, H., 1994, p. 59)

O surgimento das competências se consagrou como necessidade objetiva do capital para incrementar o processo de propiciadora das novas requisições mercadológicas. Além do forte apelo da educação profissional para o desenvolvimento, também ingressou nessa lógica, especialmente com a ênfase da UNESCO e do BM nos espaços de discussão e nos documentos.

A educação superior foi tema de discussão em nível internacional por meio de vários debates promovidos pela UNESCO desenvolvidos pelos países em relação a esse nível de ensino. Em 1993, foi realizada a 27ª Conferência Geral da UNESCO.

precursora na agenda de discussões sobre o ensino superior.

A conferência identificou a necessidade de mudanças nos processos de ensino e formação superior, para o enfrentamento das melhorias nas capacitações profissionais, formação baseada em competências, inclusão de tecnologias, entre outras (e outros debates ocorreram, ocasionando a elaboração de uma série de documentos, a exemplo da “Política para a Educação Superior”, uma síntese das principais tendências da educação superior. (WERNER, 2010). Em 1996, realizou-se em Havana Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y Caribe, espaço que fomentou as possibilidades com o desenvolvimento da sociedade, gerando riquezas e coesão social.

La educación superior, además de ser un derecho humano al cual todos deben tener acceso, mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción; el crecimiento cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la

Na Conferência, se discutiu a necessidade das instituições de ensino superior adotarem estratégias educativas fundamentadas em indivíduos criativos e eficientes. De acordo com essa lógica,

A formação das novas gerações da classe trabalhadora foi integrada ao processo geral das instituições de ensino, na sua função de produtoras da mercadoria força de trabalho, passar a ser trabalho, definida em termos de graus de complexidade das atividades produtivas. A organização escolar passou a ser regida pelos critérios do tempo de trabalho e pelas exigências de qualificação profissional da educação. (BRUNO, 2010, p. 3).

Desse modo, os sistemas educacionais se reestruturaram a partir das mudanças organizacionais aplicadas ao trabalho, e definiram modelos e metas a serem alcançadas pelos países em crescimento. Os debates organizados pela UNESCO focaram a educação superior funcional aos processos de valorização do capital, servindo ao desenvolvimento econômico dos países.

Essa questão foi reforçada com a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, realizada em Paris, 1998, que reforçou a formação baseada em competências. Conforme essa Declaração, a valorização das competências assegurou a diversidade de aprendizagem, mas sim no desenvolvimento da capacidade de ajuste, criatividade e perspectiva visionária. A função da educação é desenvolver as competências e habilidades com a finalidade de alcançar a empregabilidade. (DELORS, 1998).

Ainda no que concerne à educação superior, o BM orientou os países a adotarem algumas medidas flexíveis para a diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento no setor privado; estímulo às instituições públicas para diversificação da participação dos estudantes nos gastos e do estreitamento dos laços com o setor privado; redefinição da função da educação (BM MUNDIAL, 1995). A primeira medida se refere à necessidade da existência de universidades públicas e privadas, facilitando a duração, ensino à distância etc. Com relação ao financiamento das universidades públicas, é preciso utilizar-se de mecanismos firmados entre tais universidades e empresas, bem como cobrar dos alunos as taxas de matrículas. Por fim, o governo das universidades públicas.

No Brasil, essas orientações do BM e da UNESCO foram consolidadas na gestão de FHC. A prioridade do governo foi o primeiro grau (ensino fundamental), para garantir que crianças em condições de vulnerabilidade pudessem pelo menos concluir o ensino fundamental. Além disso, outras medidas foram tomadas, a saber: redução do papel do Ministério da Educação e do MEC em conteúdos curriculares básicos, focalização em padrões de desempenhos e avaliações, dentre outras. (CARDOSO, 2003). A principal estratégia da sua política de governo, FHC não deu centralidade ao investimento na educação superior pela via do setor privado.

Essas medidas de FHC convergiram com os interesses do capital, concretizadas através de várias legislações, a exemplo da LDB e a aplicação do ensino no Brasil. “Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada por uma lógica neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica.” (ALVES, R., 2011, p. 11). Nesta perspectiva, a flexibilização, considerando os desdobramentos das relações sociais e das transformações tecnológicas derivadas do capitalismo, à educação superior um conjunto de princípios que apontam para várias alterações como os processos de padronização.

OS DESDOBRAMENTOS DA LDB E O MERCADO DE TRABALHO

A LDB reflete as orientações da UNESCO e do BM e impõe novas determinações à educação superior. No exercício de suas atribuições a fixação de currículos dos seus cursos, considerando as diretrizes gerais a eles pertinentes. (BRASIL, 1996, p. 1). A Educação (CNE) criou o Parecer Nº 776/97, aprovado em 31/12/97, que se referiu a “Orientação para as Diretrizes Curriculares à rigidez dos Currículos Mínimos estabelecidos anteriormente. O Parecer Nº 776/97 assegurou a necessidade de se for dos cursos de graduação como na estruturação das carreiras, destacando que a graduação é apenas uma etapa do proc em substituição aos Currículos Mínimos, desencadeando um processo de mudanças nos cursos de formação superior. N para elaborar os projetos pedagógicos dos cursos, conforme as particularidades e especificidades de cada região.

Na perspectiva do MEC, as Diretrizes dos cursos tinham a proposta de incentivar o desenvolvimento de capacidades p discente para enfrentar as transformações societárias e mercadológicas, como alude o Parecer Nº 776/97. Desta forma, diretrizes curriculares.

Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga hor currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; estir uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; encorajar o reconhecimento de adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência professor considerada. (BRASIL, 1997b, p. 3, grifos nossos).

Observa-se a competência como um dos princípios norteadores das Diretrizes, que reforça a necessidade de um novo p Secretaria de Educação Superior (SESu), solicitou às IES que elaborassem propostas para as novas Diretrizes Curric SESu/MEC propôs outras orientações para as Diretrizes como: perfil desejado do formando, competências e habilidade estruturação modular dos cursos, estágios, atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. No explicita o que se entende por competência, apenas sinaliza a sua relevância em relação à nova dinâmica flexível. C educação superior sem abrir espaços de discussão, que possibilitassem entender os processos que envolvem o debate são apresentadas sem definições:

**Competências e habilidades desejadas** - as Diretrizes Curriculares devem conferir um currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, c compor cada curso, **deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências nos mesmos**. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às din pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo cor ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997c, p. 3, grifos nossos).

A indicação do Edital sobre as competências é resultante de um processo que vem reafirmando a importância da edu formando o egresso para o mercado de trabalho. A orientação para uma formação baseada em competências se reprod CNE/CES 67/2003. Esse Parecer reforça a necessidade de formar egressos, fundamentados na competência teórica baseada na autonomia e liberdade da IES na elaboração de seus projetos pedagógicos, para atender as constantes mu disso, as instituições têm o desafio de desenvolver a matriz curricular por competências, sendo avaliada pelo Sistema (SINAES), Lei nº 10.861 de 2004, que tem o objetivo de garantir em nível nacional processos de avaliação das IES de estudantes. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é parte do SINAES, responsável por verificar c

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos pr curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade conhecimento. (BRASIL, 2004, p. 2-3, grifos nossos).

O exame é expresso mediante conceitos, ordenados numa escala de cinco níveis, considerando parâmetros estabele conhecimento. “Deve-se observar, no entanto, que é muito difícil o estabelecimento de especificações de teste para o das **competências** requeridas pelas carreiras que demandam grau superior.” (DANTAS; VERHINE, 2009, p. 191, grifos as avaliações, ao invés de analisar os problemas das IES, com vistas a superá-los, estabelecem um *ranking* das univers com mais investimentos; por outro lado, pune as IES que não alcançam os melhores conceitos. O exame possui caráter

no dia da prova, não há o recebimento do diploma de conclusão do curso. O exame é mais um mecanismo de controle para reduzir os investimentos para as IES públicas, ao criar uma série de critérios que deve ser atingida com a prova. (Nogueira, 2013). A política educacional brasileira, especialmente com a LDB e outras legislações, têm contribuído para condicionar a formação

A introdução das competências no sistema educacional brasileiro, principalmente, no ensino superior, visa aumentar a competitividade e melhorar a inserção do país na economia internacional. Isso significa a preparação de recursos humanos de alto nível. (SILVA, 2007, p. 316).

A competência centra-se em conhecimentos, habilidades, comportamentos e atributos pessoais do sujeito, apropriados ao modelo de competência. Nesse sentido, o modelo de competência é uma estratégia do sistema capitalista, com objetivo de trabalho e determinar o perfil de trabalhador que o mercado demanda. É preciso considerar que, embora o trabalho de certificação, isso não garante a sua inserção no mercado de trabalho, reforçando a manutenção do exército industrial de reserva funcional ao seu processo de acumulação. Nessa lógica, a ideologia dominante culpabiliza o indivíduo por não conseguir se ajustar às requisições mercadológicas. Em decorrência disso, o processo educativo se constitui enquanto espaço de formação globalizado, com profissionais multifuncionais, criativos, eficientes, empreendedores etc.

A noção de competência se fortalece como um aspecto “positivo” para que os trabalhadores estejam antenados com as exigências do conhecimento para o processo produtivo. Em face dessas exigências, a educação se volta para preparar essa força de trabalho internacional, que visam adaptar os sistemas de ensino ao modelo flexível de desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, as declarações que se referem à educação evidenciam a construção de currículos baseados por competências.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas questões sinalizadas sobre a relação entre educação superior e a noção de competência, constata-se que o aparato legal que rege os cursos de graduação. As Diretrizes Curriculares desses cursos incorporaram a proposta do ponto de vista da perspectiva das competências, sendo elas responsáveis por formar “bons” profissionais.

A ênfase da formação profissional pautada na ótica das competências perpassa pelo crivo do mercado, com vistas a atender às suas demandas.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, R. S. P. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [. Acesso em: jul. 2015.](#)

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** – Las lecciones derivadas de la experiencia. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1995/01/5861676/higher-education-lessons-experience-la-ensenanza-superior>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 776/97**, de 03 de dezembro de 1997b. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos superiores. Brasília, 1997. Disponível em: [. Acesso em: jul. 2015.](#)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 67/2003**, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores de graduação. Brasília, 11 mar. 2003. Disponível em: [. Acesso em: mai. 2015.](#)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e suas providências. **Diário oficial da União**. Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: [. Acesso em: mai. 2015.](#)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital Nº 04/97**, de 10 de dezembro de 1997c. Convoca as Instituições de Ensino Superior a elaborar as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 10 dez. 1997. Disponível em: [. Acesso em: abr. 2015.](#)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [. Acesso em: abr. 2015.](#)

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 4. Acesso em: jun. 2015.

CARDOSO, F. C. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: . Acesso em: jun. 2015.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez e MEC/ UNESCO, 1998. Disponível em: . Acesso em: jun. 2015.

DOURADO, L., F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, 2002. Disponível em: . Acesso em: mai. 2015.

JÚNIOR, H. P. de S. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade. In: FIDALGO, F.S.; MACHADO, A. **total**: uma nova pedagogia do capital. 2. ed. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.p.53-62.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **A avaliação do desempenho de alunos de educação superior**: uma análise a partir da perspectiva da qualidade. Disponível em: . Acesso em: jun. 2015.

NETO, T. L. da C. **ANDES-SN reafirma críticas ao Enade e ao Sinaes**. 2014. Disponível em: . Acesso em: ago. 2015.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, F. S. A noção de competência no ensino superior: o curso de Pedagogia da UFPB. **RBPAE**, v. 23, n.2, p. 315-326. jun. 2015.

WERNER, R. C. **Desafios contemporâneos na formação profissional**: o desenvolvimento de competências e habilidades (Doutorado em Serviço Social) – Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2010. 112p.

Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Professora substituta do Departamento de Serviço Social e Estudos Marxista (GEPEM). Colaboradora do grupo PET – Serviço Social/UFS. E-mail: laryssasantos21@yahoo.com

Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: maluvaranha10@gmail.com