

O neoliberalismo e suas influências na educação brasileira: a ênfase na lei nº 9 394/96

*Jehu Vieira Serrado Júnior**
*Cristiano Amaral Garboghini Di Giorgi***

Resumo

Este trabalho traz parte do arcabouço teórico da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da FCT/Unesp, a qual tem por objetivo analisar as peculiaridades do setor educacional das penitenciárias de Três Lagoas - MS e de Presidente Prudente - SP, observando as diferenças entre os projetos didático-pedagógicos e como a educação vem sendo utilizada no processo de reinserção do sentenciado na sociedade atual, de modo que ele não venha a reincidir e, conseqüentemente, retornar à penitenciária.

Palavras-chave: Penitenciária. Políticas públicas. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Introdução

Neste espaço pretendemos explicitar uma parte do arcabouço teórico utilizado na pesquisa que desenvolvemos, mais especificamente, sobre as influências da política e da ideologia neoliberal na educação nacional brasileira. De modo geral, daremos ênfase à história do neoliberalismo e suas interferências no mundo na perspectiva do trabalho, ou na falta dele, e na educação. Com base nisso discorreremos a respeito do processo de construção da

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, membro do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPPE).

** Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente, na linha de “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”; coordenador/membro do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPPE).

Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – lei nº 9 394/96.

A violência tornou-se um fato consumado na sociedade atual (PE-DRAZZINI, 2006, p. 18), porém tratamos o assunto no aspecto da falta de segurança e da repressão aos marginais, buscando sempre administrar as conseqüências de suas atitudes, dificilmente voltando nossos olhares a um enigma que nos cerca e para o qual muitas vezes deixamos de procurar respostas: De onde surge a violência? O que pensam da atual violência aqueles a quem atribuímos a causa? Quem são exatamente essas pessoas?

Compreendemos que o problema da violência está ligado à desigualdade social existente no país, a qual se agravou, sobretudo, a partir da década de 1990, com o advento do governo neoliberal. Compreendemos também que as políticas públicas explicitadas nesta ideologia corroboraram para o aumento da criminalidade, vista na perspectiva da falta de emprego, educação e de bons salários para todos, pois “no contexto do sistema econômico neoliberal, ocorre um distanciamento cada vez maior entre os grupos que colhem às fartas os frutos do desenvolvimento científico tecnológico e aqueles que ficam à margem do caminho condenados à fome e à miséria” (GOERGEN, 2005, p. 6).

As atitudes dos governantes (pelo menos nas últimas décadas), sobretudo da esfera federal, estão voltadas para atender aos interesses do capital estrangeiro, proporcionando-nos a realidade que vivemos e que é muito bem explicitada por Tedesco ao citar um artigo da revista *Newsweek* de 1995:

[...] a revolução apenas começou, mas já nos angustia. Deixou para trás nossa capacidade de controle, tornou nossas leis obsoletas, transformou nossos costumes, desordenou nossa economia, reordenou nossas prioridades, redefiniu nossos postos de trabalho, queimou nossas Constituições e mudou nosso conceito da realidade (1998, p. 16).

Fato é que, enquanto o problema da violência não for entendido como prioridade, os jovens continuarão a ser adotados pelas máfias do narcotráfico e, infelizmente, serão o futuro não mais da nação, mas do sistema penitenciário. É sobre essa crise que Gentili salienta: “Situar o neoliberalismo neste contexto é importante em termos analíticos, e pressupõe o reconhecimento de algumas dimensões teórico-metodológicas com relação à noção de crise e ao caráter que ela possui em uma compreensão crítica do desenvolvimento capitalista” (1995, p. 231).

Para uma melhor compreensão desta temática analisaremos as propostas neoliberais e como é encarada a educação nessa perspectiva.

O neoliberalismo e suas implicações

O neoliberalismo é um movimento ideológico que surgiu após a Segunda Guerra Mundial (em 1944), com o texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, como reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar (*welfare state*). Esse movimento ganhou terreno a partir de 1973 em razão da longa e profunda

recessão do mundo capitalista avançado, apresentando um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante e lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 22). Ficou, assim, evidenciado que, apesar de seus mecanismos nefastos, como ideologia, numa questão de tempo transformaria a rotina mundial.

A crise estrutural do capitalismo hodierno é mostrada para nós como uma série de acontecimentos virtuosos que irão culminar com a globalização redentora. Entretanto, o anjo da história

[...] tem o rosto voltado para o passado, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, acordar os mortos e reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-la. Essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de Progresso é essa tempestade (BENJAMIM, 1991, apud LEHER, 1999, p. 16-17).

Ianni (1996, p. 18), numa de suas metáforas, “a fábrica global”, explicita que o processo de globalização teve seu desenvolvimento propiciado em razão do êxito das políticas neoliberais na criação de um reservatório de mão-de-obra nos países em desenvolvimento e pelas divisões e subdivisões do processo produtivo, que tornaram

as operações possíveis a trabalhadores com um mínimo de qualificação profissional e que poderia ser adquirida em pouquíssimo tempo.

A razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante a década de 1980 e numa notável contenção dos salários. Essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego, concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente (ANDERSON, 1995, p. 15).

Podemos resumir em quatro os pontos em que o neoliberalismo obteve grande êxito:

- a redução da taxa de inflação;
- a recuperação das taxas de lucro das empresas;
- o aumento das taxas de desemprego;
- o aumento esperado da desigualdade econômica.

Entretanto, num aspecto esse êxito não aconteceu, justamente o mais esperado, ou seja, o aumento das taxas de crescimento da economia. Neste ponto o resultado observado foi desagradavelmente ruim, tendo, inclusive, decrescido com o passar dos anos. Anderson (1995) afirma que:

Uma das razões é que o capital deixou de ser utilizado para investimentos em parques produtivos, e passou a ser empregado em especulação financeira,

que foi facilitada pela desregulamentação promovida neste setor. Os recursos da produção foram “drenados” para operações “puramente parasitárias” p. 3).

Um outro aspecto que entendemos ser preponderante para o aumento da violência são as reformas convergentes das determinações do Banco Mundial – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird). Segundo Leher (1999, p. 16), um estudo de educação feito no início da década de 1980 e em meados da próxima atestaria que as reformas educacionais ocorridas nesse intervalo de tempo uniformizaram de modo inédito a educação dos países latino-americanos, com consequências negativas para o padrão unitário de qualidade. O Bird apresenta o processo de globalização como uma realidade inexorável, colocando os países periféricos numa rua de mão única: a adesão incondicional aos seus imperativos; a recusa implicaria marginalidade econômica, política e cultural. Gentili afirma ainda:

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública (1995, p. 230).

Leher (1999, p. 17) salienta que a ideologia da globalização visa condicionar os países a realizar os seus ideais sem dar maior importância aos efeitos daninhos que possam advir em

detrimento da estabilidade proposta pelo mercado. Como consequência desse processo, a educação deixou de ser um direito social republicano e laico e passou a ser um serviço distribuído a cada um, de acordo com seus recursos.

Os sistemas educacionais, do Brasil inclusive, tiveram seus modelos reconfigurados por meio de reformas vazias, mas que dão a impressão (para as camadas populares) de que estão sendo lembrados pelas autoridades, ocasionando, sobretudo, um admirável “consenso” que teria se alastrado na década de 1990.

[...] o sistema educacional que hoje consideramos tradicional teve sua origem no final do século passado e respondeu simultaneamente às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado (TEDESCO, 1998, p. 25).

Neves (1999, p. 134) evidencia também que o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem, que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista, subordinando a escola aos interesses empresariais da “pós-modernidade”.

Leher (1999) salienta ainda que a crise da dívida de 1982 deixou os países latino-americanos reféns do aval do Banco Mundial e do FMI. E o preço do aval foi a aceitação dos programas de ajuste estrutural e a reforma do sistema educacional como condição imposta no processo de ajuste.

E aqui chegamos ao ponto que desejávamos. Conforme Leher, o Banco Mundial tem o intuito de produzir sistematicamente a desigualdade entre regiões, países e classes sociais. O que acontece é que poucas pesquisas enfatizam essa desigualdade como fator preponderante para o aumento da criminalidade. Ocorre que o processo de globalização é sobremaneira nefasto, pois conformou o sistema educacional de forma a atender às necessidades do mercado (impostas pelo Bird) e a marginalizar a população (mesmo os mais escolarizados); sem estudos de qualidade, os que conseguirem algum trabalho serão forçados a servir de mão-de-obra barata.

Na ideologia da globalização a preocupação com a segurança tem especificidades que a diferenciam da ideologia do desenvolvimento. Na situação, diferentemente da anterior, os chamados pobres não constituem um “exército industrial de reserva”, marginalizados temporariamente. Tendo em vista o desemprego estrutural, são excluídos: a exclusão é estrutural (LEHER, 1999, p. 19).

Esse fato é confirmado por Gentili e Alencar (2001) ao afirmar que, especialmente, a América Latina, África e Ásia tornaram-se territórios barbarizados por uma globalização excludente que os subordina aos interesses neocoloniais dos “novos senhores da humanidade”. O desemprego transformou-se num atributo estrutural do capitalismo contemporâneo. “Os explorados deixaram lugar aos ‘em condições de exploração’ (os sem

emprego) que, por sua vez, estão deixando lugar ‘aos que nunca sequer a sorte de aspirar a serem explorados’: os inempregáveis” (p. 12).

Ainda sobre esse aspecto, Silva (2004, p. 66) salienta que: “[...] para alguns, resta-lhes somente a morte, para uns poucos ousados, a revolta, e para os demais (a grande maioria) o fato de serem explorados pelo resto de suas vidas.”

Como afirma Leher (1999, p. 19), o processo de globalização põe à parte a ênfase no ensino e visa polarizar o mercado entre os Estados do núcleo central (Europa ocidental e central, Estados Unidos e Canadá, Japão e Austrália), voltados ao mercado de mercadorias, capital e trabalho, e o resto do capitalismo mundial, restritos à troca de mercadorias e circulação de capital, excluindo a força de trabalho.

[...] o ensino técnico não deve demandar base científica (recente empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para os Cefet's foi condicionado à redução das disciplinas científicas e de humanidades) o ensino básico é fortemente direcionado para o ensino elementar minimalista (LEHER, 1999, p. 21).

Assim como Neves (1999), estamos convencidos de que, sem educação básica e emprego digno, não é possível controlar o problema da geração de violência, bem como o aumento da população carcerária. Ao acatar sem críticas essa política governamental, os trabalhadores organizados, agora também executores de treinamento da força de trabalho, podem estar con-

tribuinando para o esvaziamento da luta dos trabalhadores em educação em torno da universalização da educação básica integral “[...] considerado como o mínimo necessário para a construção de uma cidadania plena no início do próximo século, incluindo a o direito ao trabalho realizado em condições dignas” (p. 150).

A conseqüência básica, além da perda da auto-estima e do aumento do desemprego em razão da pouca escolaridade da população que não teve acesso a ela na idade própria, provoca em pouco tempo um cenário propício para o aumento da criminalidade, se entendermos que o pouco conhecimento formal desfavorece o indivíduo em sua colocação no mercado de trabalho. Assim, Silva salienta:

Esta falta de perspectiva faz com que os alunos não valorizem o saber formal e, em contrapartida, acabem manifestando condutas reveladoras do seu desagrado, pois a escola não tem sentido algum para eles, e se tinham, ao menos, a ilusão de que ela seria um instrumento para a realização de seus desejos, hoje eles não têm mais (2004, p. 67).

As influências sobre a lei n 9 394/96

A educação brasileira sempre esteve nas mãos das grandes oligarquias. Contudo, não podemos deixar de afirmar que melhorou muito, principalmente a partir do processo de independência. Coincidentemente, após

cada constituição outorgada ou promulgada tivemos a instituição das leis n 4 024/61, n 5 692/71 e n 9 394/96, as Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional, as quais norteariam os rumos da educação brasileira pelos anos vindouros.

Acontece que a educação sempre foi manipulada para atender aos imperativos do mercado financeiro e de políticos inescrupulosos e tendenciosos que nem de longe tinham o compromisso com uma educação de qualidade para a maioria da população.

Segundo Leher (1999, p. 17), no Brasil as principais medidas do governo para o setor da educação estão direcionadas para o ensino elementar e para a formação profissional, empreendendo reformas curriculares, construindo sistemas centralizados de avaliação e introduzindo novos recursos tecnológicos nas escolas, assim como medidas para desobrigar o Estado dos demais níveis e modalidades, incluindo-se nesse parâmetro o sistema penitenciário.

Neste texto demonstraremos um pouco de nossa insatisfação quanto à lei n 9 394/96, a LDBEN, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e que está em vigor desde então. Entendemos, contudo, que analisar o todo da lei espaça os limites desta publicação, porém procuraremos explicitar que no bojo deste tão importante documento há indícios de notável desrespeito para com a educação nacional das minorias em detrimento dos interesses privados.

A lei nº 9 394/96 teve seu início com a promulgação da Constituição Federal de 1988; em dezembro do mesmo ano foi encaminhado o projeto de lei do deputado Octavio Elisio. Em março de 1989 o deputado Ubiratan Aguiar (presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto) organizou um grupo de trabalho, do qual o emérito deputado Florestan Fernandes foi coordenador e Jorge Hage, o relator. Paralelamente, iniciou-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país.

Após várias mudanças, tanto da presidência como da coordenação e da relatoria da comissão, em maio de 1992 tentou-se, no governo Collor, obstruir o projeto de LDB Democrática e Popular, quando Darcy Ribeiro apresentou um projeto, também assinado por Marco Maciel (PFL-PE), que exercia a função de líder do governo Collor no Senado, e Maurício Correia (PDT-DF), ministro da Justiça de Collor, cuja relatoria foi assumida por Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). A tentativa foi frustrada, uma vez que em 13 de maio de 1993 o projeto da LDB Democrática e Popular foi aprovado na Câmara, sob nº 1 258/88, e no Senado, em 1994, com o nº PL 101/93.

Após todo o trâmite legal, em 1995 a LDB estava pronta para ser posta em Plenário, o que aconteceu em 30 de janeiro do mesmo ano, porém, em razão de outra investida, desta vez

com sucesso, por falta de *quorum*, não é votada.

Com a nova legislatura, iniciada com o governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) alegou inconstitucionalidade numa série de artigos do PL 101/93 e, com uma manobra regimental, que teve sua origem no requerimento do senador Beni Veras (PSDB) com a articulação do senador Roberto Requião (PMDB/PR), apresentou-se o substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, o qual, é bom lembrar, teria sido relatado pelo próprio FHC em 1992 e, portanto, em grande parte continha parte de sua ideologia de governo.

Na sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996 foi aprovado o relatório apresentado pelo relator contendo o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9 394/96. É interessante ressaltar ainda que a data escolhida para tal aprovação seria uma homenagem à data da primeira LDB (lei nº 4 024/61), porém cabe a lembrança de que nessa época as escolas estão de férias, o que fatalmente inviabiliza manifestações e reivindicações dos diversos níveis de ensino, sem contar que a maioria da população não está atenta ao que acontece no Congresso Nacional nesse período, em razão das compras de final de ano, o que dá a entender que tal ato teve intenções, no mínimo, suspeitas ao aprovar uma lei de tão grande importância “às escuras”.

Não podemos ser injustos também e, assim, não reconhecer os avanços da Carta magna da educação brasileira. Foram grandes os progressos:

- a instituição da educação básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – como direito de todos e dever da família e do Estado, obrigatório desde já no ensino fundamental e, progressivamente, no ensino médio;
- a ampla flexibilidade na estrutura e organização de cada etapa da educação básica, a critério dos sistemas de ensino estaduais e municipais e de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;
- o reconhecimento de que a educação acontece em espaços formativos além da escola, na vida familiar, no convívio social, no trabalho;
- a admissão da educação direcionada para a atuação no mundo do trabalho e para a prática social;
- a ênfase na liberdade de ensinar e de aprender a partir da pluralidade de concepções pedagógicas;
- corrigiu a obrigatoriedade de profissionalização no ensino médio, imposta pela lei nº 5 692/71, que acabou por banalizar a formação profissional escolar e desarticular a formação científico-humanista do ensino médio;
- a universalização do ensino fundamental;
- para a educação profissional é importante o fato de estar presente na lei, muito embora não a defina

nem explicita de quem é a responsabilidade por sua oferta.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar que partes importantes da lei que estavam contidas no projeto de LDB Democrática e Popular foram excluídas do substitutivo Darcy Ribeiro por serem consideradas “retrógradas e detalhistas” e que culminaram, no meu entender propositalmente, em grandes e graves problemas da educação que se arrastam até nossos dias e que somente serão consertados na próxima legislação, se houver grande mobilização dos profissionais da educação e da população de modo geral.

Em nível de ilustração e demonstração de que não pautamos nossa análise por “achismos” ou tendências político-ideológicas, apontaremos apenas alguns dos retrocessos da lei nº 9 394/96 e suas consequências na educação brasileira:

- a inversão operada no enunciado do art. 205 Constituição Federal de 1988: ali se segue que a educação é “dever do Estado e da família”, ao passo que na lei está escrito “dever da família e do Estado”, demonstrando a tentativa do descompromisso do Estado para com a educação da população;
- quanto ao princípio expresso no inciso V do artigo 206 da Constituição, no qual se explicita que a “valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público

de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”. Na LDB esse princípio foi reduzido para “valorização do profissional da educação escolar”, art. 3º, inciso VII;

- no que diz respeito ao ensino como direito público subjetivo, o texto da lei restringe o preceito constitucional, pois na Constituição foi enunciado que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, art. 208, inciso VII, parágrafo 1º, ao passo que na LDB está escrito: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”, art. 5º. Tal restrição fora inscrita já no substitutivo Darcy Ribeiro, aprovado no Senado;
- quanto à regulamentação do direito à liberdade de ensino e quanto à especificidade da iniciativa privada de exercer o ensino, a lei limita-se ao disposto na Constituição, não incorporando as condições mais específicas definidas no projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, alegando-se que aquele detalhamento implicaria o cerceamento à liberdade de iniciativa, sendo, portanto, inconstitucional, o que acabou por acarretar a mercantilização do ensino e abusos que são cometidos em nome da liberdade de iniciativa;
- um outro ponto a ser observado é que o ensino fundamental é definido como prioridade dos Mu-

nicípios e o ensino médio, prioridade dos Estados. Quando são definidas as atribuições da União não consta a prioridade ao ensino superior e sequer há referência à responsabilidade da União de manter universidades ou instituições de nível superior;

- ao se referir à educação profissional, no capítulo III do título V, o qual nos parece mais uma carta de intenções do que um documento legal já que não define instâncias, competências e responsabilidades, a lei é omissa em relação a questões referente a cargo de quem estaria essa educação profissional;
- no ensino superior, a pesquisa, embora figure entre as finalidades, não recebe um tratamento mais detalhado em termos de incentivo como atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados. Sem falar da extinção da paridade ao se aceitar que 70% das vagas dos colegiados sejam compostas por professores, o que acabou por distanciar docentes, discentes e técnicos administrativos e transformar as eleições em verdadeiros campos de batalhas, onde cada segmento luta por seus próprios objetivos e pelo controle da instituição, mesmo que para isso seja necessária a intervenção de partidos políticos.

Sem mais delongas, ao analisar documento de tamanha importância como a lei que institui as Diretrizes a Bases da Educação Nacional, não podemos deixar de reconhecer que houve avanços em relação a legislações anteriores, porém de forma alguma podemos nos conformar diante das discrepâncias dos objetivos obscuros que insistem em se instalar e se infiltrar no nosso país através de interferências internacionais, que passam despercebidas pelos olhares desavisados da maioria da população. Assim, propomo-nos a continuar estudando e demonstrar como as consequências das políticas públicas afetam a população brasileira.

Nossa pesquisa

A pesquisa que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/Unesp), na linha de pesquisa Políticas Públicas, volta-se para as experiências vivenciadas nas penitenciárias de Três Lagoas - MS e Presidente Prudente - SP em seu sentido micro e específico, levando-se em consideração a educação como meio contributivo no processo de (re)inserção social dos sentenciados, estando também atentos aos aspectos macro e geral da construção das políticas públicas para o sistema penitenciário nesses estados (ANDRÉ, 1991, p. 37).

Para tanto, e consciente do tamanho do desafio metodológico que implementar políticas públicas educativas no interior de unidades penais implica, salientamos que nosso mote

está voltado para a educação como meio de transformação, de modo que esta contribua para a ressocialização dos sentenciados, tendo como objetivos gerais:

- entender como se constroem as políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo;
- analisar em que medida essas políticas se materializam na prática, explicitando, para tanto, os trabalhos desenvolvidos nas penitenciárias de Três Lagoas - MS e Presidente Prudente - SP;
- verificar os resultados obtidos pelos seus internos/(re)educandos no processo de reinserção social por meio da educação.

Como objetivos específicos pretendemos:

- conhecer como são criadas as políticas públicas aplicadas no sistema penitenciário dos dois estados e como é tratada a relação entre o geral e o específico no momento desta criação;
- expor quais são as preocupações consideradas no momento da elaboração das diretrizes desta modalidade de ensino;
- compreender como as políticas criadas em nível macro (estadual) influenciam a prática pedagógica no nível micro (no interior das penitenciárias);
- discutir como se dá o processo de seleção dos educadores que atuam no sistema penitenciário, bem como sua formação e os materiais que utilizam em sua prática docente;

- analisar e discutir a necessidade e as contribuições dos profissionais da educação no âmbito do sistema prisional, assim como o seu papel no processo de (re)inserção social do apenado;
- apontar, refletir e tecer algumas considerações sobre a relação entre a (re)inserção social e a educação no interior das penitenciárias.

Abstract

Neoliberalismo and its influences in the brazilian education: the emphasis in the law nº 9 394/96

This work is part of the theoretical outline of the research developed by the authors in the Program of Master's degree in Education of FCT/Unesp, which has objective to analyze the peculiarities of the education section of the prisons of Três Lagoas - MS and of Presidente Prudente - SP, observing which you differentiate among the didactic-pedagogic projects, and how the education it has been used in the inclusion process of the former prisoners in the current society, so that the same doesn't come to relapse and, consequently, to return to the prison.

Key words: Prison. Public politics. Law of Guidelines and Bases of the Education.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. atual. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.); APPLE, Michael W. et al. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

_____. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. rev. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LEHER, Roberto. *Políticas de educação para a América Latina: o Bird e as reformas neoliberais na educação*. Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC/SP. São Paulo, 1999. p. 16-22.

NEVES, Lúcia Maria W. Educação: um caminho para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999.

PEDRAZZINI, Yves. *A violência das cidades*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.