



Consultoria Legislativa do Senado Federal

COORDENAÇÃO DE ESTUDOS

**BRASIL E ARGENTINA:
ESTUDO COMPARATIVO DAS RESPECTIVAS
LEIS GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO**

Marcelo L. Ottoni de Castro

TEXTOS PARA DISCUSSÃO 32

Brasília, junho / 2007

Contato: *conlegestudos@senado.gov.br*

O conteúdo deste trabalho é de responsabilidade do autor e não reflete necessariamente a opinião da Consultoria Legislativa do Senado Federal.

Os trabalhos da série "Textos para Discussão" estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico:
http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. BRASIL E ARGENTINA: SÍNTESE HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO COMPARADA

3. A LDB E A LEI Nº 26.206

3.1. Princípios da educação e prerrogativas do Estado

3.2. Estrutura escolar

3.3. Qualidade da educação

3.4. Formação docente

3.5. Financiamento da educação

4. CONCLUSÕES

5. REFERÊNCIAS

BRASIL E ARGENTINA: ESTUDO COMPARATIVO DAS RESPECTIVAS LEIS GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO

Marcelo L. Ottoni de Castro

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo visa comparar a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a nova Lei de Educação Nacional da Argentina, promulgada a 27 de dezembro de 2006, sob o número 26.206.

Em termos gerais, duas diferenças se destacam entre as duas leis. A nova Lei de Educação Nacional argentina é mais detalhada: contém 145 artigos, enquanto a LDB possui 92. Além disso, muitas disposições da lei argentina não seriam cabíveis em uma lei como a brasileira, pois tratam de metas a serem atingidas, o que, entre nós, foi formalizado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Todavia, as diferenças entre os dois documentos já se manifestaram no processo legislativo. Enquanto a LDB foi de iniciativa parlamentar, a lei argentina resultou de proposta do Poder Executivo. A tramitação da LDB foi bastante demorada: do final de 1988 até o final de 1996. O projeto que resultou na Lei nº 26.206 teve tramitação incrivelmente rápida para os padrões brasileiros: menos de um mês.¹ É

¹ O projeto foi apresentado no final de novembro de 2006 no Senado, onde foi aprovado a 6 de dezembro, quase sem alterações; enviado à Câmara dos Deputados, foi aí aprovado a 14 de dezembro, sem qualquer mudança. Essa rapidez se deve, em grande parte, à significativa força política do Governo do Presidente Kirchner, que, nos últimos anos, após a profunda crise

bem verdade que se pode afirmar que as duas proposições foram amplamente discutidas pela sociedade. Entretanto, enquanto os debates sobre a lei argentina foram conduzidos pelo Ministério da área educacional, mediante estratégias de consultas à sociedade (a partir de maio de 2006), antes de seu envio ao parlamento, no caso brasileiro, as discussões ocorreram, quase sem nenhuma coordenação, durante a tramitação no Legislativo, o que resultou, juntamente com a lentidão do processo, em acordos frágeis e comprometedores nos vários projetos de substitutivo apresentados nas comissões. Apenas após o Poder Executivo ter-se interessado pela aprovação da matéria – nos Governos Itamar Franco e Fernando Henrique, embora com perspectivas diferentes – é que o processo pôde ser concluído, embora sob suspeição de segmentos da sociedade, que questionaram o rompimento de acordos e a ingerência do Poder Executivo, particularmente na tramitação do projeto no Senado (CASTRO, 1998, pp.117-130).

Antes, porém, de cotejar as duas leis, julgamos relevante tecer um panorama comparativo sobre a evolução da educação nos dois países, de forma a tornar mais claras as razões de algumas escolhas feitas pelos legisladores de ambos os países em seus mais recentes documentos gerais sobre educação. A seguir, a lei brasileira e a argentina são comparadas a partir de tópicos que procuram abranger os diversos assuntos tratados nos dois documentos.

2. BRASIL E ARGENTINA: SÍNTESE HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO COMPARADA

Durante o período colonial, algumas semelhanças e diferenças na educação nos dois países podem ser identificadas. Em ambos, desenvolveram-se modelos educativos com instituições desarticuladas e sobrepostas, mantidas por ordens religiosas e pelo poder político local. No Brasil, as escolas estiveram sob controle dos jesuítas até sua expulsão, em 1759. Nesse período, algumas municipalidades

desencadeada em 2001, conseguiu reconduzir o país ao crescimento econômico e à estabilidade política.

exerceram, com intensidade diferenciada, algum controle sobre as escolas mantidas pelos padres da Companhia de Jesus. O governo central, por sua vez, não manifestou maior interesse em assuntos de natureza educacional. Após a expulsão dos jesuítas, a Coroa portuguesa, sob a égide do Marquês de Pombal, interessou-se em difundir a instrução pública, mas com resultados precários. Outras ordens tentaram dar continuidade à obra jesuítica, mas sem sucesso. Os estudos posteriores às primeiras letras ficaram limitados a alguns seminários, especialmente os episcopais. Além disso, a Metrópole manteve a política deliberada de impedir a criação de instituições de nível superior, o que obrigava os membros da elite colonial que avançavam nos estudos a dirigir-se a Portugal, para ingressar na Universidade de Coimbra.

Na Argentina, a educação elementar também esteve em grande parte a cargo de ordens religiosas, especialmente os franciscanos, os dominicanos e os jesuítas. As iniciativas governamentais ficaram, em geral, sob a responsabilidade dos cabildos, ainda que, por vezes, mediante determinações oriundas do governo central. Os espanhóis, por sua vez, não se opuseram à criação de universidades em suas colônias. A primeira criada na Argentina foi a Universidade de Córdoba, em 1613, sob o controle de jesuítas e dominicanos².

As diferenças educacionais entre os dois países começaram a se intensificar a partir do período de formação de seus Estados nacionais. Nesse período, que abrange a maior parte do século XIX, já havia se desencadeado na Europa o fenômeno da educação elementar de massa, graças ao processo que se vinha maturando, nos dois séculos precedentes, de formação de uma nova sociedade baseada na afirmação do individualismo e regida pelos fundamentos universalista e racional (RAMIREZ & BOLI, 1987). Convergindo com essa evolução, desenvolveu-se no século XIX a construção de uma política de unificação nacional e de estruturação do modelo político do Estado-Nação, tendo as instituições escolares se constituído em um dos principais fatores de integração política, de coesão social, de transmissão dos valores dos grupos dirigentes e, portanto, de legitimação da nova ordem (HOBSBAWN, 1979).

² A Universidade de Buenos Aires foi criada logo após a independência do país.

Tanto no Brasil quanto na Argentina o processo de formação do Estado nacional foi marcado por intensos conflitos, notadamente os que opunham o poder político central e os provinciais.

Nas novas nações que se formavam, as marcas do período colonial mostraram-se mais fortes no Brasil: a persistência do sistema latifundiário agro-exportador e da escravidão bloquearam a modernização econômica, bem como a constituição de um modelo político mais participativo e o enraizamento do princípio de cidadania, indispensáveis à difusão da escolarização de massa. Assim, as diversas medidas tomadas para generalizar o ensino primário ao longo do século XIX caíram no vazio, inclusive o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que, pela primeira vez, estabeleceu o ensino obrigatório no país. Apesar de o Estado monárquico brasileiro ter-se caracterizado pelo unitarismo – ressalvado breve período que se seguiu à edição do Ato Adicional de 1834 –, a educação equivalente aos níveis primário e secundário permaneceu a cargo das províncias, que pouco realizavam, enquanto o governo central apenas mantinha as poucas escolas da Corte.

O advento da República não alterou esse quadro de omissão governamental, em razão da permanência da estrutura econômica e do modelo político excludente. Ademais, apesar do surgimento de diversas correntes de pensamento autoritárias, que ansiavam por um Estado forte e promotor da modernização do país, inclusive quanto ao acesso à educação, prevaleceram entre as elites dirigentes, até 1930, idéias liberais e positivistas, que rejeitavam ou reduziam ao máximo as responsabilidades sociais do Estado, inclusive seu envolvimento na educação popular.

Enquanto esta era deixada a cargo dos poderes locais, que pouco faziam, as elites foram contempladas, logo após a independência, com a criação, pelo governo central, das primeiras faculdades. As instituições universitárias, contudo, começaram a ser criadas praticamente após o primeiro terço do século XX.

O modelo institucional herdado do século XIX começou a soçobrar a partir da terceira e quarta décadas do século XX: o

crescimento da participação de novos atores no cenário político (classe média urbana e operariado), a crise econômica mundial – que afetou fortemente a economia agro-exportadora –, bem como a difusão, em todo o mundo ocidental, de ideais favoráveis à criação de Estados fortemente interventores no domínio econômico e social, deram origem à reorganização institucional no País.

Oscilando entre a ditadura e a democracia liberal, esse novo modelo institucional caracterizou-se pela presença de um Estado que liderava esforços em favor da industrialização, ao mesmo tempo em que tentava intermediar os conflitos de classe de uma sociedade ainda acentuadamente marcada pelas desigualdades sociais e regionais. Nesse contexto, a educação passou a ser preocupação marcante das ações do poder público, ainda que com reflexos mais claros no campo das formalidades do que no da efetiva ampliação de oportunidades de acesso escolar. Assim, todas as Constituições, a partir da de 1934, conferiram destaque à educação e estabeleceram o princípio da obrigatoriedade do ensino elementar. No entanto, com a oferta desse nível escolar a cargo dos estados e dos municípios, apenas muito lentamente as taxas de matrícula cresceram, com avanços sempre mais difíceis nas regiões menos desenvolvidas do norte do país, especialmente nas áreas rurais.

O governo federal concentrou seus esforços na criação de uma rede de instituições de educação superior e de escolas técnicas de nível médio, processo muito influenciado por interesses políticos. Até recentemente, a função supletiva e redistributiva do governo central manteve-se praticamente limitada à manutenção dessa rede. Em grande parte por conta de um tributo específico (o salário-educação, instituído em 1964), foram desenvolvidos alguns programas federais suplementares de apoio aos estudantes do ensino obrigatório (de alimentação, de transporte e de saúde), apenas recentemente racionalizados e ampliados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, cuja longa tramitação foi perturbada por discussões arcaicas (ensino religioso *versus* ensino laico, principalmente), continha, apesar de suas

preocupações formais, normas promissoras, logo anuladas pelo autoritarismo pós-1964.

O regime então instalado manteve a responsabilidade da oferta da educação obrigatória nas mãos de estados e de municípios, enquanto desencadeava uma reforma economicista de profissionalização compulsória no ensino secundário (1971), cujo retumbante fracasso logo obrigou à sua revisão (1982). Na educação superior, os aspectos modernizantes da reforma de 1968, como a consolidação da pós-graduação acadêmica, com a adoção do formato institucional da *research university* (ingenuamente estabelecido como modelo para toda a educação superior), não ocultavam a preocupação de conter a insatisfação dos estudantes, em especial mediante o favorecimento de uma significativa ampliação da oferta de vagas, principalmente na rede privada (inclusive com crédito subsidiado para os alunos), fenômeno que deu origem a um ensino massificado e de baixa qualidade.

No campo educacional, os anos de redemocratização iniciados em 1985 foram marcados por valiosos ganhos representados pela retomada dos ideais de cidadania e de gestão democrática. Contudo, a estagnação econômica e a crise fiscal do Estado lançaram a educação pública em um mar de greves, com efeitos mais deletérios na educação básica, cuja decadência já vinha afastando a classe média pelo menos desde os anos setenta.

As normas educacionais contidas na Constituição Federal (CF) de 1988 e na nova LDB, de 1996, trouxeram novas esperanças, embora contivessem muitos princípios programáticos, de reduzida ou demorada efetividade, especialmente em um país repleto de desigualdades e com baixas taxas de crescimento econômico. Nesse panorama, a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) trouxe novo alento ao ensino obrigatório, mediante a promoção de maior equidade nos gastos públicos de estados e de municípios e um maior, embora insuficiente, envolvimento do governo federal nesse nível escolar. Os avanços representados pelo Fundef inspiraram a recente criação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no qual a participação da União deve ser mais efetiva. Já na educação superior, apesar da existência de setores de ponta, predomina o conservadorismo e o receio de mudanças, refletidos, inclusive, na dita proposta de reforma universitária apresentada em 2006 pelo Poder Executivo e em discussão no Congresso Nacional.

Após a independência, também se formou na Argentina, como em toda a América Latina, um Estado oligárquico, composto por uma aliança entre os donos de terra, inclusive os produtores de artigos para o mercado internacional, comerciantes – especialmente os grandes exportadores e importadores – e banqueiros. No entanto, costuma-se dizer que o país foi comparativamente menos afetado pela herança colonial, em especial devido ao não-desenvolvimento da escravidão e à formação de ampla e heterogênea imigração européia. Esse modelo favoreceu o crescimento das camadas médias, concentradas na capital³, bem como a heterogeneidade cultural e social, o que permitiu atenuar o caráter dual característico da sociedade de outros países marcados pelo processo colonial.

A partir da década de 1880, a Argentina conhece um longo período de relativa estabilidade política e de prosperidade econômica, advinda da exportação de grãos, carnes e lã para a Europa e os Estados Unidos. Entre 1880 e 1914, a média anual de crescimento da população atingiu 3,4%; a de urbanização, 5,4%; a do valor das exportações, 15,2%; a do Produto Nacional Bruto, 5%; e quase 2,9 milhões de imigrantes, principalmente italianos (em sua maioria agricultores do norte) se estabeleceram permanentemente no país, de modo que, em 1916, pelo menos 30% da sua população era composta por indivíduos nascidos no exterior (BROWN, 2003, pp. 146 e 152).

Nesses anos, a educação assumiu papel de especial relevância no que diz respeito à integração social, à consolidação da identidade nacional e à construção do próprio Estado. A escola foi,

³ A população de Buenos Aires cresceu mais de oito vezes entre 1869 e 1914: de cerca de 178 mil habitantes para mais de 1,5 milhões, chegando a abrigar quase um terço dos argentinos (BROWN, 2003, pp. 154-156).

muito cedo, percebida, particularmente pelas camadas médias urbanas, como agente de mobilidade social, difundindo a convicção de que era preciso promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de todos os setores sociais e regiões. Esses fatores contribuíram para que o sistema educacional argentino fosse historicamente marcado por elevado nível de homogeneidade (FILMUS⁴, 1996, p. 58).

É bem verdade que a Constituição de 1853 estabeleceu como responsabilidade dos governos provinciais o direito a ensinar. No entanto, diversas medidas revelam a atenção dada à educação pelo governo central. A Universidade de Buenos Aires foi criada ainda em 1821. Importantes colégios nacionais foram criados no terceiro quartel do século XIX: de Buenos Aires, Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan e Salta. Durante a presidência de Domingos Sarmiento (1868-1874), iniciou-se a formação profissional de docentes por meio de escolas normais anexas às escolas nacionais. Além disso, seu governo promoveu a vinda de professores europeus para o país e criou escolas militares, técnicas e mesmo, em várias províncias, de nível primário.⁵

A sanção da Lei de Educação Comum de 1884, que instituiu a escolaridade obrigatória, gratuita e laica, representou outro grande marco nessa tentativa do governo central de fazer da educação popular a base de uma sociedade coesa em torno de um projeto nacional, superando os particularismos regionais e sociais. Esses esforços governamentais obtiveram razoável sucesso nos níveis de escolarização da escola elementar: em 1895, 31% das crianças argentinas freqüentavam a escola primária, índice que atingiu 48%, em 1914 (FILMUS, 1996, p. 22).

Essa tendência centralizadora e homogeneizante foi fortalecida pela aprovação das Leis Lainez, em 1905, e Palacios, em 1938, que autorizaram o governo federal a criar escolas em todas as províncias do país. Ideais laicos e de tendência democrática também se

⁴ Daniel Filmus é o atual Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia argentino e o principal articulador da aprovação da nova Lei de Educação Nacional do país.

⁵ Em reconhecimento à sua obra em favor da educação, o dia de seu falecimento (11 de setembro) foi escolhido, sob patrocínio argentino, como dia Pan-Americano do Professor pela Conferência Pan-Americana de Educação de 1947.

manifestaram na reforma universitária ocorrida no primeiro Governo Yrigoyen (1916-1922), quando os *radicais*, com o forte apoio das classes médias, chegaram ao poder, beneficiados pela instituição, no mesmo ano, do sufrágio universal e secreto masculino.

Não obstante esse contexto de maior fluidez social, o sistema político e a prosperidade econômica mantiveram um caráter excludente, o que se evidenciou com o crescimento da classe operária ao longo das primeiras décadas do século XX. A crise econômica desencadeada em 1929 também afetou duramente a Argentina, abrindo um período de mais de meio século de instabilidade política, com sucessivos golpes militares, e de esforços dos diversos governos para incentivar a industrialização do país, por meio da substituição das importações.⁶

Apesar de a Argentina apresentar há muito um dos melhores conjuntos de indicadores de escolarização da América Latina, o processo ocorrido, nas últimas décadas, de massificação do ensino e de incorporação de setores historicamente marginalizados deu início ao esmorecimento da tradicional homogeneidade do seu sistema educacional. Além disso, reforçou as desigualdades nas oportunidades de acesso escolar e de permanência na escola, bem como na qualidade dos serviços educacionais, em termos regionais – indicadores piores nas províncias do noroeste e no norte do país – e de acordo com a situação socioeconômica da população (FILMUS, 1996, pp. 58-59).

Com o fim de melhorar a qualidade da educação e de fazer frente à incorporação de novos setores da população ao sistema educacional, iniciou-se, no final da década de 1960, um processo de transferência das escolas federais para as jurisdições das províncias e da capital Buenos Aires, de acordo com uma lógica ora economicista, ora tecnocrática, ora de preocupação com a qualidade da educação, ora de

⁶ O peronismo não trouxe inovações em termos educacionais. Destacaram-se, no primeiro Governo de Perón (1946-1955), as tentativas de doutrinação política e o flerte com a Igreja Católica, com o retorno dos estudos religiosos nas escolas públicas, pouco depois novamente suprimido. Mais inovador foi o governo do radical Frondizi (1958-1962), que, no bojo de seu projeto desenvolvimentista, prestigiou as universidades, dotando-as de recursos para promover pesquisas, incentivou a educação técnica, obteve a aprovação do Estatuto do Docente e criou medidas de caráter mais participativo na gestão do ensino.

inspiração democrático-participativa. Em 1978, o governo federal se desfez de quase todos os estabelecimentos primários que mantinha: 6.700 escolas foram transferidas, embora sem os recursos financeiros adequados para a sua manutenção. Esse processo de descentralização, agora com alguma transferência de recursos, teve continuidade com a redemocratização do país, nos Governos Alfonsín e Menen. Tratava-se, praticamente, de uma reivindicação nacional. Assim, até 1992/94, o governo federal ainda mantinha 1,6% das matrículas do nível primário, 44,2% do nível secundário e 32,5% do ensino superior. Em 1994, praticamente nenhuma escola dependia diretamente do Ministério da Educação argentino (FILMUS, 1996, pp. 63-70).

A nova Lei de Educação Nacional argentina, Lei nº 26.206, de 2006, substituiu a Lei nº 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem, que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. A nova lei, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, em substituição às 54 existentes anteriormente. Como apontou a Senadora opositora Amanda Isidori, da União Cívica Radical (UCR) – partido que votou a favor da reforma educacional, com ressalvas, no Senado, e contra, na Câmara dos Deputados –, a nova lei procurou superar *la fragmentación y la anarquía* promovidas pela reforma educacional de 1993 (GUTIERREZ, 2006).⁷ O Senador Ernesto Sanz, também da UCR, comparou as duas leis: *ambas representan a modelos de país diferentes, antes se hablaba de oferta y demanda, gerenciamiento, competitividad, paradigmas que por suerte ahora desaparecen* (GUTIERREZ, 2006).

Apesar dessas avaliações positivas, refletidas na facilidade e rapidez com que o projeto foi aprovado, pesa sobre as autoridades responsáveis por implementar a nova lei a responsabilidade de provar que ela não constitui tão-somente uma carta de boas intenções.

⁷ GUTIERREZ, Alfredo. “Con amplia mayoría, avanzó la Ley de Educación en el Senado”, *Clarín.com*, 7/12/2006.

3. A LDB E A LEI N° 26.206

3.1. Princípios da educação e prerrogativas do Estado

No que diz respeito aos fins e objetivos da educação – ou da política educativa nacional, como aparece no art. 11 da lei Argentina –, há claras semelhanças entre os dois documentos legais. Embora a lei argentina seja mais prolixa nesse tema (há 22 fins e objetivos no art. 11), ambas as legislações apontam a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social, o princípio democrático da gestão escolar etc. Pode-se afirmar que a lei argentina foi mais feliz ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. De todo modo, a simples afirmação dessa intenção não constitui garantia de seu sucesso.

Tem sido destacado pela imprensa argentina, pelo próprio governo federal do país, bem como por outros analistas, que a nova lei reforça as responsabilidades do Estado na área educacional. De fato, a lei argentina apresenta, a respeito, afirmações mais contundentes em comparação com a lei brasileira. Assim, por exemplo, a nova lei argentina afirma que *la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para constituir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional (...)* (art. 3º). Adiante, diz que o Estado nacional, as províncias e a cidade de Buenos Aires *tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación (...)* (art. 4º). Ou, ainda, que el Estado Nacional *fija la política educativa y controla su cumplimiento (...)* (art. 5º). Tais afirmações, que por si sós nada garantem, procuram acentuar a revisão da tendência fragmentadora das reformas educacionais das últimas décadas, particularmente da de 1993. Nesse sentido, a disposição mais relevante

está contida no art. 14, que cria o Sistema Educativo Nacional, e no art. 15, segundo o qual esse sistema *tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.*

Embora a LDB, em conformidade com princípios da Constituição Federal, admita a existência de diversos sistemas educacionais (o federal, os dos estados, o do Distrito Federal e os dos municípios que assim o quiserem), pode-se afirmar que temos uma estrutura educacional relativamente unificada. Assim, por exemplo, os níveis e modalidades educacionais são os mesmos em todo o País. Temos também relativa uniformidade curricular, a partir de normas e documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), relativos à base nacional comum dos ensinos fundamental e médio (LDB, art. 26), às diretrizes curriculares nacionais para as etapas da educação básica e para os cursos de graduação (Lei nº 9.131, de 1995, e LDB, art. 9º, IV e VII) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também para a educação básica. Igualmente, não há restrições maiores às transferências de alunos entre estabelecimentos de educação básica de sistemas diferentes e a maior parte dos títulos e certificados tem validade nacional.⁸ Assim, as diferenças no padrão dos serviços educacionais e no rendimento dos estudantes ao longo do País decorrem não de uma diversidade das normas que regem o ensino, mas da desigualdade de recursos disponíveis entre as redes escolares e entre os estabelecimentos educacionais, de problemas de gerenciamento (com destaque para a capacitação dos docentes e dos dirigentes escolares) e de fenômenos extra-escolares (pobreza, violência, deficiências na oferta de outros serviços públicos, como os de saúde, saneamento e transporte).

⁸ Uma vez que, nos ensinos fundamental e médio, os currículos plenos são elaborados em cada sistema de ensino e completados nas escolas, em respeito à diversidade regional e local (LDB, art. 26), ocorrem diferenças de currículo pleno, bem como da ordem de apresentação dos conteúdos ao longo do território nacional, o que cria alguma dificuldade nas transferências entre localidades mais distantes e culturalmente mais distintas. Nesses casos, cabe às escolas promover a adaptação dos alunos transferidos. Portanto, não se deve tentar uniformizar artificialmente os currículos em todo o país.

Com efeito, apesar de nosso sistema federativo – cláusula pétrea da Constituição Federal – manifestar-se também na educação, por meio da existência dos mencionados diversos sistemas educacionais, várias disposições da LDB esboçam um sistema nacional de educação, ao atribuir importantes prerrogativas à União, com fundamento quase exclusivo na sua competência privativa de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), uma vez que a própria seção do texto constitucional sobre a matéria confere poucas – embora importantes – prerrogativas de abrangência nacional ao governo central: exercer função supletiva e redistributiva, mediante assistência técnica e financeira aos entes federados, com vistas à equidade nas oportunidades educacionais e à qualidade do ensino (CF, art. 211, § 1º); e estabelecer o plano nacional de educação, de duração plurianual (art. 214).

Esse sistema nacional de educação advém, principalmente, das incumbências que o art. 9º da LDB confere à União⁹, mas também de outras disposições dessa lei (por exemplo, a respeito da educação a distância) e, ainda, de outros documentos legais, especialmente a Lei nº 9.131, de 1995, que dispõe sobre o CNE, a quem são conferidas importantes prerrogativas normativas de abrangência nacional.

A LDB faz apenas menção à existência do CNE. Dado que o projeto de lei que a gerou foi de iniciativa parlamentar, não poderia

⁹ **Art. 9º** A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

.....
.....

haver criação, estruturação e atribuições a órgãos da administração pública (exceto os da esfera do próprio Poder Legislativo) (Constituição Federal, art. 61, § 1º, II, e)¹⁰. Mas a Lei nº 9.131, de 1995, originada de medida provisória, já havia disposto sobre o novo colegiado, em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação, desmoralizado por denúncias de tráfico de influência.

O CNE é formado por duas câmaras, uma de educação básica e outra de educação superior. Cada uma delas com doze membros. Pelos menos a metade deles é escolhida pelo Presidente da República, com base em listas com indicações elaboradas mediante consulta a entidades sociais de natureza educacional. Os titulares das secretarias responsáveis pela educação básica e pela educação superior do MEC são membros natos do colegiado.

A Lei nº 26.206 criou o *Consejo Federal de Educación, como ámbito de concertación, acuerde y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional* (art. 116). Suas funções são mais amplas das que as atribuídas ao CNE, embora sem a representatividade social do colegiado brasileiro. O principal órgão do conselho argentino, a *Asamblea Federal*, é composto pelo próprio Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia, pelos ministros da área educacional das províncias e da cidade de Buenos Aires e por três representantes do *Consejo de Universidades*.¹¹

A participação de representantes da sociedade, particularmente de entidades do setor educacional, dá-se por meio de três conselhos consultivos: *Consejo de Políticas Educativas, Consejo Económico y Social e Consejo de Actualización Curricular*. A lei cria,

¹⁰ O dispositivo foi alterado pela Emenda à Constituição nº 32, de 2001, mas a vedação a esse tipo de iniciativa de lei parlamentar permaneceu. Devido a essa reserva legal, a própria referência ao CNE na LDB gerou estranhamento.

¹¹ Participam desse órgão, com direito apenas à voz, dois representantes de cada uma das comissões de educação das duas casas parlamentares.

ainda, no âmbito ministerial, outros três conselhos: *Consejo de Educación y Medios Educativos*, *Consejo de Evaluación de la Calidad* e *Consejo Asesor del Instituto Nacional de Formación Docente*. Se a existência de tantos colegiados tem o mérito de, caso suas opiniões sejam levadas em conta, ampliar a participação social e fortalecer o princípio de co-responsabilidade, não se pode descartar o risco de lentidão nas decisões.

A preocupação da nova lei argentina com a homogeneidade da educação nacional manifesta-se também em várias disposições que reiteram o dever do Estado (não apenas do governo central) de procurar alternativas institucionais e pedagógicas que permitam alcançar resultados de qualidade equivalentes em todo o país e em todas as situações sociais (art. 16, sobre a escolaridade obrigatória). Outros artigos da lei tratam da responsabilidade do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* e de outras instâncias governamentais na adoção de políticas de promoção da igualdade e da inclusão social, *destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación* (art. 79).

Ainda a respeito da matéria, convém destacar a norma inscrita no art. 115, f, da nova lei de educação argentina: constitui nova competência do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* do país declarar a *emergencia educativa* para proporcionar assistência extraordinária na jurisdição em que esteja em risco o direito à educação dos estudantes dos níveis de caráter obrigatório.

Embora a LDB contenha os princípios de busca da qualidade e de promoção da equidade, em seu texto ambos não são tão diretamente associados, como na lei argentina. Além disso, o princípio da inclusão educacional de setores sociais historicamente marginalizados adquiriu nova projeção entre nós apenas nos últimos anos, em decorrência das discussões de propostas de ação afirmativa, principalmente a polêmica tese da criação de cotas de acesso à educação

superior.¹² De qualquer forma, mais uma vez cabe lembrar que a simples enunciação de princípios pode representar um estímulo para ação, mas, sem vontade política, nada assegura.

Por sua vez, o tratamento concedido pelo poder público à iniciativa privada em matéria educacional é semelhante na legislação dos dois países. Há liberdade de atuação do setor privado, o qual, no entanto, deve submeter-se, obviamente, às leis educacionais dos respectivos países e, ainda, à avaliação promovida pelo Estado. O aporte de recursos oficiais para as escolas privadas sofre mais restrições no Brasil, por força da norma disposta no art. 213 da Constituição Federal, que determina que os recursos públicos destinam-se às escolas públicas, admitida a transferência de recursos às escolas particulares sem fins lucrativos que cumprirem determinados requisitos. A LDB praticamente reproduziu o disposto no texto constitucional. De todo modo, as restrições de apoio financeiro oficial ao setor privado advém menos da legislação do que de uma tradição recente – originária do período de redemocratização do país – sustentada por duas razões inter-relacionadas: uma de natureza ideológica, que vê tal prática como privatizante e contrária ao interesse público¹³; a outra, de natureza moralizadora, que lembra a malversação de recursos do salário-educação durante a década de 1980 e início da de 1990, bem como práticas de desvio de recursos públicos que ocorrem em outros setores.

Na Argentina, a legislação tem sido mais benevolente ao apoio estatal às escolas privadas, embora os recursos oficiais destinem-se fundamentalmente aos estabelecimentos de ensino públicos. Conforme o art. 65 da nova lei educacional do país, o Estado pode destinar recursos para o pagamento de salários docentes das escolas privadas (vinculação inexistente na legislação brasileira), desde que *basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la*

¹² Enquanto os projetos de lei sobre a matéria são discutidos no Congresso Nacional, diversas universidades, com base em sua autonomia e nos princípios de equidade de nossa legislação, têm criado suas próprias iniciativas de inclusão social.

¹³ É interessante notar que o Partido dos Trabalhadores, um dos principais artífices dessa ideologia durante o processo constituinte e ao longo de seus anos como oposição, sustentou, como base política do Governo Lula, a aprovação de um programa, o Universidade para Todos (PROUNI), que atropela o art. 213 da Constituição Federal ao conceder benefícios fiscais a instituições de educação superior com fins lucrativos que aderirem à iniciativa.

función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca (art. 65).

3.2. Estrutura escolar

Cabe, nesse ponto, comparar a estrutura das etapas e dos níveis educacionais dos dois países:

A LDB divide a educação escolar em duas etapas:

1^a) educação básica, formada pela educação infantil (de zero a três anos, em creches ou entidades equivalentes; de quatro e cinco anos, na pré-escola), o ensino fundamental (obrigatório, por força da Constituição Federal, com duração recentemente ampliada para nove anos – portanto, na idade regular, para crianças e jovens de seis a catorze anos de idade) e ensino médio (de universalização progressiva, segundo a Constituição Federal, com duração mínima de três anos – na idade regular, para jovens de quinze a dezessete anos).¹⁴

2^a) educação superior: com cursos de graduação, seqüenciais (algo como graduação abreviada, sem direito a diplomas ou ao exercício de profissões reconhecidas) e de pós-graduação, seja *stricto sensu* (mestrado e doutorado), seja *lato sensu* (principalmente especialização).

Diferentemente da lei argentina, a LDB não enumera as modalidades de ensino; elas aparecem ao longo da lei e são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional (que apresenta traços que transcendem o conceito de modalidade), educação especial, educação a distância (modalidade que se confunde com tecnologia de ensino) e educação indígena.

¹⁴ A Constituição Federal assegura o acesso ao ensino fundamental para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Dados os elevados índices de atraso escolar, decorrentes de altas taxas de repetência ao longo do ensino fundamental e de evasão escolar temporária, as escolas, inclusive públicas, não criam obstáculos para o ingresso no nível médio de estudantes fora da faixa etária esperada. Todavia, quando o atraso é significativo (e a interpretação nesse ponto é variável), tanto no ensino fundamental quanto no médio, os estudantes são levados a frequentar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), geralmente oferecida no período noturno, para facilitar a conciliação com o trabalho.

A estrutura educacional da Argentina (ou do Sistema Educativo Nacional), segundo sua nova legislação, será composta da seguinte forma (art. 17):

1º nível: educação inicial;

2º nível: educação primária;

3º nível: educação secundária;

4º nível: educação superior.

As modalidades de ensino são: educação técnico-profissional, educação artística, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngüe (voltada para os povos indígenas), educação em contextos de privação de liberdade e educação domiciliar e hospitalar.

A educação inicial argentina corresponde à educação infantil brasileira. Essa etapa educacional argentina pode ser oferecida em *Jardines Maternales*, para crianças de 45 dias a dois anos de idade, e *Jardines de Infantes*, para crianças de três a cinco anos. Assim como a LDB admite a existência de *entidades equivalentes* para desenvolver o papel das creches, a lei argentina reconhece, para o atendimento das crianças entre 45 dias e dois anos de idade, *otras estrategias de desarrollo infantil con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal* (art. 22). São reconhecidas, também, *en función de las características del contexto (...) otras formas organizativas* para as crianças em idade de frequentar a educação inicial, *como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la regulamentación da la presente Lei* (art. 24, b).

Segundo o art. 19 da nova lei educacional argentina, o Estado (nacional, as províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires) têm a obrigação de universalizar a oferta de serviço educacional para as crianças de quatro anos de idade (portanto, o penúltimo ano da educação

inicial). Curiosamente, a legislação brasileira é mais generosa. Tanto a Constituição Federal quanto a LDB obrigam o Estado a oferecer o acesso educacional na educação infantil, o que é diferente da obrigatoriedade do ensino (limitada ao nível fundamental), que tem duas facetas: de um lado, o dever estatal de oferecer o serviço e do outro, o dos pais de matricular seus filhos. A enorme distância entre a prescrição legal e a realidade do país fez pairar um grande silêncio sobre esse dever do poder público em relação à oferta da educação infantil.

A escolarização obrigatória na Argentina irá estender-se da idade de cinco anos (último ano de educação inicial) até o final da escola secundária – portanto, será ampliada de dez para treze anos. Apesar da insistência de defensores da lei de referir-se à unificação da estrutura escolar, dois modelos podem ser adotados pelas jurisdições educacionais: seis anos de escola primária e seis de secundária, ou sete de primária e cinco de secundária (art. 134). De todo modo, a nova lei opera a separação entre a escola primária e a secundária, unificadas na reforma de 1993, iniciativa que gerou muitas críticas nos últimos anos.¹⁵

A nova lei argentina prevê para a escola primária jornada estendida ou completa (art. 28). Não é estabelecida na lei a dimensão dessa nova jornada, que será acordada futuramente entre o governo central e as jurisdições educacionais. Até a conclusão desse processo, as jurisdições devem garantir o mínimo de vinte horas de classe semanais (arts. 130 a 135). A LDB, por sua vez, prevê a progressividade da implantação do ensino fundamental em tempo integral, a critério de cada sistema de ensino (art. 34, § 2º). O PNE reafirmou esse princípio ao estabelecer como uma das metas do ensino fundamental a ampliação progressiva da jornada escolar, com vistas a expandir a escola de tempo integral, em período de pelo menos sete horas diárias.¹⁶

¹⁵ Segundo a lei educacional de 1993, a estrutura do sistema educacional argentino compõe-se da Educação Inicial (para crianças de três a cinco anos, sendo o último obrigatório e admitido o estabelecimento de Jardim Maternal, para crianças abaixo de três anos); Educação geral básica, obrigatória, com duração de nove anos) e Educação Polimodal, oferecida por instituições específicas, com no mínimo três anos de duração); e educação superior, profissional e acadêmica de grau, com duração variável, determinada pelas instituições de ensino.

¹⁶ A LDB prevê, tanto para o ensino médio quanto para o fundamental, número mínimo de dias letivos (duzentos) e carga horária mínima anual (oitocentas horas), o que perfaz a média de quatro horas diárias e vinte semanais (art. 24, I). Em outro dispositivo, a LDB prevê, para o ensino

Há claras semelhanças entre a lei educacional argentina e a brasileira no que se refere à concepção da escola secundária (ou ensino médio, entre nós): seus objetivos devem ser, ao mesmo tempo, de preparar os jovens para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. A lei argentina estimula mais abertamente a vinculação do ensino médio com o setor produtivo. A LDB, desconfiada da instrumentalização do ensino, promoveu a aproximação das duas áreas mediante a educação profissional (denominada de nível técnico quando articulada ao ensino médio, conforme regulamento da matéria).

A nova lei argentina prevê a fixação de disposições para que as jurisdições garantam medidas de reforma da educação secundária. Por não encontrarem paralelo na LDB, ainda que não sejam estranhas a iniciativas de alguns sistemas de ensino e escolas brasileiras, destacamos as seguintes (art. 30):

1. discussão em convenções coletivas de trabalho de mecanismos de concentração de carga horária de professores, com o objetivo de constituir equipes docentes mais estáveis em cada instituição, de forma a combater o fenômeno que os argentinos denominam *profesor taxi*;

2. criação de espaços extracurriculares, fora dos dias e horários escolares, para que o conjunto dos estudantes possam desenvolver atividades artísticas, esportivas, de recreação, de ação solidária etc.;

3. promoção do intercâmbio de estudantes de diferentes âmbitos e contextos, assim como a organização de atividades de voluntariado e projetos educativos solidários voltados para o desenvolvimento comunitário;

4. inclusão de jovens não-escolarizados em espaços escolares não-formais como estratégia para seu processo de reinserção escolar plena;

fundamental, a jornada de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com a progressiva ampliação da permanência na escola (art. 34). Apesar dessas prescrições, em 2005, apenas 2,7 milhões de estudantes do ensino fundamental – do contingente de 33,5 milhões – estavam submetidos a jornada escolar superior a cinco horas.

5. criação de alternativas de acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, por meio de tutores e coordenadores de curso, com o fim de fortalecer o processo educativo individual e grupal.

Além disso, as jurisdições devem garantir carga horária semanal mínima de 25 horas¹⁷, bem como, na linha do fortalecimento da homogeneização do sistema escolar nacional, efetuar a revisão da estrutura curricular para promover sua atualização, criar núcleos de aprendizagem prioritários em nível nacional e estabelecer critérios pedagógicos e de organização comuns.

A educação superior argentina é regida por lei específica (Lei nº 24.521).¹⁸ Na nova lei de educação nacional há apenas quatro artigos sobre a matéria, que fazem remissão à lei específica e dispõem sobre as prerrogativas do Estado na supervisão e controle dessa etapa educacional. Já a LDB conta com quinze artigos sobre educação superior. Alguns deles tratam de temas mais próprios para regulamento (como a carga horária mínima dos professores do setor público); outros (como a avaliação institucional) são apenas enunciados e desenvolvidos por lei específica ou por regulamento. A proposta do Poder Executivo de lei para regular a educação superior parece promover mais uma consolidação da legislação sobre a matéria do que uma reforma universitária.

No que diz respeito às modalidades de ensino, há muitas semelhanças entre as disposições da lei argentina e as da LDB. A educação técnico-profissional argentina, que é regida por lei específica, tem característica mais restrita do que a educação profissional brasileira, uma vez que aquela se vincula necessariamente à educação secundária ou superior, enquanto a LDB admite essa articulação, mas, também, o desenvolvimento de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40).

¹⁷ Cf. nota anterior.

¹⁸ Talvez o aspecto mais característico da educação superior argentina, em comparação com a brasileira, seja o acesso irrestrito à rede pública, introduzido em meados do século passado, restringido pela ditadura militar e reinstituído logo após a redemocratização do país.

Na legislação brasileira, a educação artística não constitui modalidade de ensino, mas componente curricular, na forma ou não de disciplina.¹⁹

A LDB, em seu art. 28, trata das adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural na educação básica, o que permitiria falar de uma modalidade de ensino.

A LDB não trata de educação direcionada aos apenados e da educação domiciliar. Esta chegou a constar de algumas versões da lei em sua fase de projeto, mas foi expressamente excluída pelo receio de servir de artifício para burlar a obrigatoriedade escolar. No entanto, o conceito de educação domiciliar ou hospitalar na lei argentina é distinto: ele se destina aos estudantes impossibilitados de freqüentar a escola, por mais de trinta dias, por motivo de saúde. A legislação brasileira prevê, para os estudantes portadores de doenças ou outras condições de saúde que os impossibilite para a freqüência escolar, bem como para as gestantes (a partir do oitavo mês e durante três meses), a atribuição de *exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento [escolar]* (Decreto-Lei nº 1.044, de 1969).

3.3. Qualidade da educação

A nova lei geral da educação argentina contém um título sobre qualidade da educação (título VI), com dezesseis artigos, o que, aparentemente, contrasta com a LDB, na qual o termo *qualidade* surge de modo disperso, em dez ocasiões.²⁰ Isso, sem dúvida, não revela despreocupação da lei brasileira com a qualidade do ensino, pois diversos temas que se encontram nesse título da lei argentina são tratados em partes diversas da LDB e desenvolvidos em regulamento, além de serem abordados em documentos legais específicos, que dizem

¹⁹ Segundo o art. 26, § 2º, da LDB, o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

²⁰ São elas: art. 3º, IX; art. 4º, IX; art. 7º, II; art. 9º, VI; art. 47, § 4º; art. 70, IV; art. 71, I; art. 74, caput; art. 75, caput e § 2º.

respeito, por exemplo, ao papel do MEC no desenvolvimento de políticas de informação e de avaliação educacional.

De todo modo, também nessa matéria, é perceptível, na lei argentina, a intenção de conceder ao governo central papel mais ativo e dinâmico. Nesse aspecto, convém ressaltar duas atribuições que a lei confere ao *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. A primeira consiste em assegurar *el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación* (art. 85, c). A segunda reside em dotar *a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física e deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas (...)* (art. 85, f).

Também aparecem disposições sobre os currículos no título dedicado à qualidade da educação. É prevista, também como competência do governo central, a existência de estruturas e conteúdos comuns, bem como núcleos de aprendizagem prioritários para a escolaridade obrigatória (art. 85). Como apontado anteriormente, a LDB e a Lei nº 9.131, de 1995, contêm disposições semelhantes. Convém destacar, no caso argentino, a previsão do estabelecimento de mecanismos de renovação periódica total ou parcial dos conteúdos curriculares comuns. Ainda que isso não esteja previsto na legislação brasileira, o fato de as diretrizes curriculares nacionais e outros documentos, como os PCNs, serem estipulados por um corpo técnico (CNE, com a participação de secretarias do MEC e consultas a especialistas dos sistemas de ensino e do meio universitário), favorece essa revisão periódica, o que, por exemplo, ocorre atualmente com os PCNs estipulados no final da década de 90. Essa necessidade de revisão curricular reforça a inadequação de se estipular componentes curriculares, salvo linhas muito gerais, por meio de lei, o que costuma

não ser bem compreendido, haja vista a significativa quantidade de projetos de lei para a inclusão de componentes curriculares.²¹

A lei argentina prevê a criação de novos conteúdos obrigatórios para os currículos escolares, de uma forma geral, ou direcionados para etapas específicas. Alguns desses conteúdos são conhecidos entre nós, seja por meio de lei ou de normas do CNE, como a educação ambiental, o ensino de ao menos um idioma estrangeiro e o estudo de novas tecnologias de informação e comunicação. Outros dizem respeito a especificidades do país, como o estudo da causa da recuperação das Ilhas Malvinas, Geórgias do Sul e Sandwich do Sul (art. 92, *b*) e *el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado*. (art. 92, *c*).

3.4. Formação docente

Há, igualmente, diversas semelhanças entre a LDB e a nova lei educacional argentina (título IV) no que diz respeito à carreira docente (ambas praticamente não tratam da docência na educação superior). Ambas procuram valorizar a carreira e destacam a importância da educação continuada. Assim, a LDB prevê, para a carreira do magistério público, progressão baseada na titulação ou habilitação, bem como na avaliação de desempenho. Além disso, prevê o licenciamento periódico remunerado para que os professores possam aperfeiçoar-se profissionalmente. A lei argentina dispõe que a capacitação é uma das dimensões básicas para a ascensão na carreira docente (art. 69) e estabelece, entre os direitos e deveres dos professores, a capacitação e a atualização integral, gratuita e em serviço, ao longo da carreira (art. 67, *c*).

Algumas disposições da LDB não têm paralelo na lei argentina: são os casos da previsão de piso salarial profissional e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de

²¹ Na 50ª e na 51ª legislaturas (de fevereiro de 1995 a janeiro de 2003), foram apresentados 124 projetos de lei para a inclusão de componentes curriculares na educação básica e na superior, sem contar dezenas de indicações de deputados com sugestões ao MEC sobre a matéria (CASTRO, 2002).

trabalho. A lei argentina, contudo, enuncia diversos direitos dos docentes, tanto em termos pedagógicos e da gestão do ensino, quanto de natureza assistencial, sindical e de carreira. No que diz respeito à remuneração, a lei estabelece o direito dos docentes *a un salario digno* (art. 67, *derechos, h*).

A referida avaliação de desempenho como critério de progressão funcional também não é tratada na nova lei argentina, embora esteja implícita na obrigação estabelecida para os docentes de capacitar-se e de atualizar-se de forma permanente (art. 67, *obligaciones, c*).

As duas leis admitem duas vertentes na carreira do magistério: de um lado, os docentes em sentido estrito (ou de *desempeño en el aula*, de acordo com a lei argentina); do outro, os profissionais de apoio (*de la función directiva y de supervisión*, conforme a lei argentina; de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, conforme a LDB).

A formação dos profissionais argentinos, considerada de nível superior, é estendida para quatro anos, em cursos que comportam dois ciclos: um de formação básica comum, de natureza pedagógica; e outro de formação especializada. Serão instituídas *formas de residencia* (estágio), de acordo com normas definidas em cada jurisdição.

A LDB estabelece como regra a formação dos professores em nível superior (licenciatura). Porém, admite a exceção provisória da formação em curso normal de nível médio para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental – que ainda persiste fortemente nas regiões menos desenvolvidas. Os cursos de licenciatura, regulamentados pelo CNE, têm duração de quatro anos (a LDB extinguiu as licenciaturas curtas) e também proporcionam formação pedagógica e outra voltada para as áreas específicas de conhecimento. Os estágios profissionais para a formação docente já são comuns no Brasil há muitos anos. Conforme a LDB, eles são obrigatórios, mediante a exigência de *prática de ensino* de trezentas horas.

Ainda sob os efeitos do traço mais cruento da ditadura militar que governou o país (1976-1982) – e sem paralelo na legislação brasileira –, os legisladores argentinos proibem o ingresso na carreira docente dos indivíduos condenados por delito de lesa humanidade ou atentado contra a ordem institucional e o sistema democrático, mesmo quando beneficiados por indulto ou comutação da pena (art. 70).

As duas leis criaram instituições voltadas para a formação de professores. A diferença de suas naturezas revela bem a distinção que ambas as legislações conferem à matéria. A LDB criou os institutos superiores de educação (arts. 63 e 63), destinados à oferta de: cursos formadores de profissionais da educação (licenciaturas, cursos de graduação em pedagogia para os profissionais de educação não-docentes e o curso normal superior); programas de formação pedagógica para os profissionais de nível superior interessados em atuar na educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais da educação. Era intenção do Senador Darcy Ribeiro, que introduziu esses institutos no projeto de LDB, reavivar, com roupagem atualizada, os antigos institutos de educação, que funcionaram até as reformas educacionais de 1968 e 1971. Essa intenção, não isenta de certa nostalgia, uma vez que os antigos institutos formavam uma elite de profissionais destinada a outra elite de estudantes que tinha acesso à escola, foi fulminada pela regulamentação da matéria (Decreto nº 3.276, de 1999), que permitiu o funcionamento dos novos institutos no seio das universidades, o que praticamente manteve a organização existente antes da LDB.

Por sua vez, a lei argentina criou, no âmbito do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, o *Instituto Nacional de Formación Docente*, com diversas funções de planejamento e de execução de políticas concernentes à formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais da área (art. 76).

3.5. Financiamento da educação

No que concerne ao financiamento da educação, a LDB é bem mais específica do que a Lei nº 26.206. A LDB contém um título dedicado à matéria, com dez artigos. São relacionadas as principais

fontes de financiamento da educação (art. 68). A LDB repete, com alguns acréscimos, os termos da vinculação da receita de impostos estabelecida pela Constituição Federal (art. 69). O principal acréscimo, em geral desrespeitado, estabelece os prazos para as transferências, por parte da União e dos demais entes federados, de recursos aos órgãos responsáveis pela educação (art. 69, § 5º). Outro acréscimo trata do exame prioritário das aplicações em educação pelos órgãos fiscalizadores (art. 73). Dois artigos definem os tipos de despesas que podem ser consideradas de educação, para efeito da vinculação constitucional de impostos ao setor (arts. 70 e 71), enquanto outros dois artigos dispõem sobre a publicidade das receitas e despesas com educação pelo poder público (art. 72) e sobre o papel dos órgãos fiscalizadores dessas aplicações. Três artigos (arts. 74 a 76) tratam do papel supletivo e redistributivo da União, regulamentando o art. 211, § 1º, da Constituição Federal. Esses artigos contêm princípios de grande relevância – como o padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental; o custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade; e a capacidade de atendimento educacional de cada ente federado –, alguns concretizados pelo Fundef, outros, até hoje ignorados. Por fim, um artigo trata do apoio financeiro do poder público às escolas privadas (art. 77).

Já a nova Lei da Educação Nacional argentina apenas dispõe que, até 2010, 6% do Produto Interno Bruto (PIB) serão aplicados em educação (art. 9º). Essa economia normativa, em uma lei tão extensa, advém do fato de o país ter editado, no início de 2006 (9 de janeiro), lei específica sobre financiamento da educação. Trata-se da Lei nº 26.075, que dispõe, entre outras providências, sobre o *incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del Seis por Ciento en el Producto Bruto Interno*.

A Lei nº 26.206 recepciona a Lei nº 26.075, fazendo expressamente referência a ela. Cabe assinalar que a lei da reforma educacional de 1993 previa que, em cinco anos, o PIB destinado à educação seria elevado de 4,5% a 6%: essa meta teve apenas caráter

declaratório, pois o mesmo governo que a aprovou, não a cumpriu (SALONIA, 2006).

Para tentar evitar que isso se repita, o legislador, ao aprovar a Lei nº 26.075, estabeleceu mecanismos detalhados para promover o crescimento dos investimentos em educação, ciência e tecnologia. Desse modo, os arts. 4º e 5º da lei fixam metas anuais de crescimento do gasto consolidado em educação, ciência e tecnologia (2006: 4,7%; 2007: 5,0%; 2008: 5,3%; 2009: 5,6%; 2010: 6%), com os respectivos aumentos de investimentos do governo nacional, bem como dos provinciais e da cidade de Buenos Aires. Por sua vez, o art. 7º estabelece, com base em permissão constitucional, *una asignación específica de recursos coparticipables (...) con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional, y de coadyuvar a la disponibilidad de los recursos previstos en el artículo 5º de la presente ley en los presupuestos de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Para determinar o montante da dotação específica de cada província e da cidade de Buenos Aires, será utilizado um índice, elaborado anualmente pelo *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, com a observação dos seguintes critérios: a participação no total de matrículas, a incidência de matrículas na zona rural e a participação da população escolarizada de três a dezessete anos.²² O recebimento dos recursos correspondentes se fará sob a condição de que cada jurisdição apresente em seu orçamento anual o compromisso financeiro estipulado pelo art. 5º (art. 8). No caso de descumprimento das obrigações fixadas pela lei, por parte das províncias e da cidade de Buenos Aires, o *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* é autorizado a reter, total ou parcialmente, as transferências de fundos orçamentários destinados às jurisdições, até que sejam observadas as condições acordadas com o governo nacional (art. 17).²³

²² O art. 14 acrescenta, como critério para as transferências de recursos federais, a capacidade financeira das províncias e da cidade de Buenos Aires, bem como seu esforço financeiro em favor da educação, a incidência de atraso escolar e as taxas de repetência e de evasão escolar.

²³ Uma vez que as províncias respondem pela maior parte dos recursos despendidos em educação, caberá a elas o maior esforço para atingir as metas da lei. Dadas as suas dificuldades financeiras e a

A Lei nº 26.075 avançou mais do que o Fundef no que concerne aos salários docentes ao criar, no âmbito do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, o *Programa Nacional de Compensación Salarial Docente*, com o objetivo de *contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades* (art. 9º).²⁴

A LDB não fixou metas relativas aos índices do PIB a serem destinados à educação. O PNE, porém, tratou do assunto, fixando, como uma das metas de financiamento da educação, que os respectivos recursos, por meio de esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, seriam ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do plano, e de 0,6%, no quinto ano, de modo que, na década, os gastos públicos em educação atingissem 7% do PIB. Essa meta foi vetada, sob o argumento de que a vinculação contrariava a Lei Complementar nº 101, de 2001 (Lei de Responsabilidade Fiscal), por não indicar fonte de receita correspondente e não estar em conformidade com o Plano Plurianual, o que também descumpriria o disposto no art. 165, § 4º, da Constituição Federal. Além disso, alega o Presidente da República, também impediria a observação da Lei de Responsabilidade Fiscal a ausência de determinação do *quantum* correspondente à participação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, omissão justificável, para evitar a inconstitucionalidade da interferência indevida entre as diversas esferas de poder.

Com efeito, a proposição, no Brasil, de uma lei como a Lei nº 26.075, que cria mecanismos de comprometimento dos governos nacional e subnacionais na elevação de gastos em educação, esbarraria

provável continuidade da tradição de barganhas políticas com o governo central, parece difícil que o país consiga empreender esse esforço fiscal em favor da educação.

²⁴ Segundo o § 5º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), com redação dada pela Emenda à Constituição nº 14, de 1996, *proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º [o Fundef] será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério*. O Fundeb mantém essa proporção de vinculação aos salários dos profissionais da educação da educação básica. Entretanto, diferentemente do Fundef, prevê a fixação, em lei específica, de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (ADCT, art. 60, III, e).

no princípio constitucional da autonomia dos entes federados. Dessa forma, como nos casos do Fundef e do Fundeb, dependeria de proposta de emenda à Constituição, a qual, de todo modo, seria também de difícil negociação, em razão da complexidade de nosso sistema fiscal, da existência de outras vinculações orçamentárias, inclusive para a educação e, principalmente, da necessidade de envolver os municípios, que, além de numerosos, apresentam situação extremamente desigual.

4. CONCLUSÕES

Embora a nova Lei de Educação Nacional da Argentina e a LDB tenham muitos pontos em comum, possuem também diferenças que refletem as particularidades do sistema educacional dos dois países. No contexto da América Latina, a Argentina obteve precocemente taxas mais elevadas de escolarização, em grande parte devido à modernização sofrida pelo país a partir das últimas décadas do século XIX, fruto do longo período de prosperidade econômica, bem como da importância da forte corrente imigratória européia na composição de sua população. Apesar da manutenção de um sistema político pouco aberto, as elites dirigentes logo perceberam que as instituições escolares podiam exercer relevante papel na consolidação do Estado nacional. Desse modo, o governo central resistiu à forte pressão autonomista das províncias e assumiu diversas responsabilidades em matéria educacional, fazendo nascer o elevado grau de homogeneidade que historicamente caracteriza a educação argentina e que não chegou a ser fortemente alterado pelo processo de descentralização desencadeado na década de setenta do século passado.

No caso brasileiro, não deixa de ser surpreendente a relativa homogeneidade cultural – centrada principalmente na língua comum – em um país de sua dimensão territorial. Apesar do pouco interesse manifestado pelas elites dirigentes do período imperial e do início da República na promoção da educação popular, essa relativa homogeneidade cultural não deixou de se refletir também em certa unidade do sistema escolar, característica diligentemente reforçada com a centralização político-administrativa efetuada a partir das décadas de 1930 e 1940, sob o Governo Vargas. Todavia, essa situação contrasta

com a tradicional descentralização no que diz respeito à gestão dos primeiros níveis escolares.

Na verdade, consolidou-se no Brasil, ao longo do século passado, uma divisão de tarefas entre os níveis governamentais: o governo central cuida de sua rede de educação superior e profissional de nível médio; os estados e municípios se responsabilizam pela administração e financiamento dos ensinos elementar e secundário. Não obstante os ditames da legislação e algumas iniciativas federais voltadas para os primeiros níveis educacionais – geralmente transferências aleatórias de recursos, bem como programas efêmeros de alfabetização e de apoio complementar aos estudantes –, estados e municípios tiveram de cuidar de suas escolas com recursos próprios, ressalvado, no caso municipal, certo grau de apoio, também de natureza aleatória, dos governos estaduais. Por conseguinte, as profundas desigualdades regionais de riqueza e desenvolvimento também se refletiram na educação popular.

Desse modo, o processo de descentralização educacional ocorrido nas últimas décadas em países como a Argentina, sob o patrocínio de organismos internacionais, como a UNESCO, tiveram pouco efeito no Brasil, onde a gestão e o financiamento das escolas das primeiras etapas de ensino já eram historicamente descentralizadas. Essa marca da educação brasileira, que muitas vezes tem significado um mal disfarçado abandono do poder público em relação à educação popular, começou a ser mais fortemente criticada na década de 1980, apesar de precocemente questionada por eminentes educadores, como Anísio Teixeira. Os efeitos dessa crítica se refletiram na LDB. Entretanto, isso se deu por meio de enunciados que, embora em tese corretos, esbarram ora na ausência de vontade política, ora na inexistência de mecanismos mais conseqüentes para promover mudanças, em decorrência, deve-se lembrar, a título de justiça, de impedimentos de natureza constitucional.

O Fundef, criado por emenda constitucional e fruto da vontade de um governo que se interessou (bem menos do que ele próprio propaga) em promover maior equidade e eficiência no ensino fundamental, trouxe novo alento para o ensino obrigatório no país. Seu sucesso parcial pode ser medido pela criação do Fundeb, que procura aperfeiçoar seus princípios, inclusive mediante maior comprometimento

financeiro da União na correção das desigualdades entre os estados e as regiões.

A nova Lei de Educação Nacional argentina revê a linha de descentralização adotada no país nas últimas décadas, ao conferir ao governo nacional novas prerrogativas, que visam, basicamente, corrigir as desigualdades de acesso à educação, em termos regionais e sociais, e estimular a melhoria geral da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo poder público. São objetivos que costumam ser avocados pelas leis e políticas educacionais de países com problemas semelhantes, como o nosso. Se parece prudente manter reservas quanto à idéia de tentar reproduzir no Brasil normas que são próprias do contexto argentino, o intento dessa nova lei de promover maior envolvimento do governo central na correção dos desequilíbrios das oportunidades educacionais e na melhoria da qualidade da educação deveria, por certo, ser objeto de maior atenção das autoridades brasileiras.

5. REFERÊNCIAS

BROWN, Jonathan C. *A brief history of Argentina*. New York, Facts on File, Inc., 2003.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília, André Quicé, 1998.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. “As proposições sobre educação na 50ª e 51ª Legislaturas (1995-2003)”, *Revista de Informação Legislativa*, nº 156, outubro/dezembro de 2002.

FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires, Troquel, 1996.

GUTIERREZ, Alfredo. “Con amplia mayoría, avanzó la Ley de Educación en el Senado”, *Clarín.com*, 7/12/2006.

HOBBSAWN. Eric. *A era do capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

RAMIREZ, Francisco & BOLI, John. "The political construction of mass schooling: Europeans origins and worldwide institutionalization". *Sociology of Education*, 60: 2-17, janeiro de 1987.

SALONIA, Antonio. "Educación: la nueva ley necesita voluntad política", Clarín, 25/7/2006.

DEBATES DA CONSULTORIA LEGISLATIVA

EM 2003

TEMA	EXPOSITOR
Reforma da Previdência	Gilberto Guerzoni, Fernando Meneguim, Flávio Faria (Consultor da CD) e Ricardo Miranda
Financiamento de Campanha no Brasil	David Samuels (Professor da Universidade de Minnesota)
Reforma Política: o que foi aprovado no Senado e a quantas anda a tramitação dos projetos na Câmara	Arlindo Fernandes de Oliveira e Caetano Ernesto P. de Araújo
Exposição Sobre o novo Rito de Tramitação das Medidas Provisórias: problemas práticos e conflito Câmara x Senado	Paulo Henrique Soares
Aspectos Constitucionais e Legais da Incidência do ICMS sobre Tributação do Petróleo	Patrocínio Silveira
Relatório do Deputado Pimentel sobre Reforma da Previdência	Gilberto Guerzoni
Regulamentação do art. 192: a nova safra de projetos	Marcos Mendes e Marcos Kohler
Regulação do Setor de Telefonia	César Mattos (Consultor da CD)
Impactos Sociais da Atividade Mineral	Edmundo Montalvão
Financiamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)	Renato Friedman e João Monlevade
Lavagem de Dinheiro: legislação e evolução institucional	Tiago Ivo Odon e Joanisval Brito
Agências Reguladoras: limites legais de atuação	Omar Abud
<i>Spread</i> Bancário	Marcos Kohler

TEMA	EXPOSITOR
Projetos de Lei que Criam Despesas: restrições impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Parte I.	Fernando Veiga (Consultor de Orçamentos)
Projetos de Lei que Criam Despesas: restrições impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Parte II.	Fernando Dias e Marcos Mendes
Captura de Transferências Fiscais a Estados e Municípios	Marcos Mendes
Reforma Tributária	Renato Friedman
A Mecânica do ICMS e a Guerra Fiscal	Moysés de Sillos
Tribunal Penal Internacional: estrutura e meios de atuação	Tarciso dal Maso Jardim

EM 2004

TEMA	EXPOSITOR
Regulação do Setor Elétrico	Edmundo Montalvão
Lei de Falências	Humberto Lucena e Marcos Köhler
O que Reelege um Prefeito?	Marcos Mendes e C. Alexandre A. Rocha
Parcerias Público-Privadas	Romiro Ribeiro (Consultor da CD)
Três Anos de Metas de Inflação	Paulo Springer
Redução no Número de Vagas nas Eleições para Vereadores Decorrente da Decisão do TSE	Eurico Cursino dos Santos
Proposta de Criação de Cotas nas Universidades Federais para Alunos das Escolas Públicas	João Monlevade
Programação do Resultado Fiscal de 2005 e 2006	Fernando Dias
Sobre as Eleições Presidenciais nos EUA, com Deputados daquele país	Deputados Susana Mendoza e Erik Paulsen. Debatedor: David Fleischer (Professor da Universidade de Brasília).

TEMA	EXPOSITOR
Prevenção de Corrupção em Licitações Públicas	Luiz Fernando Bandeira
Autonomia do Banco Central	Josué Pelegrini
Modelos de Compartilhamento de Competências entre Órgão Regulador e Autoridade Antitruste: o caso do setor de telecomunicações	Carlos Jacques
Relato da experiência com o programa <i>American Political Association – Fulbright Congressional Fellowship</i> , que proporcionou a oportunidade de trabalhar, durante um ano, na assessoria do Deputado Jim McDermott, do Partido Democrata	Leany Lemos (Cientista Política)

EM 2005

TEMA	EXPOSITOR
Regulamentação da Publicidade de Bebidas Alcoólicas no Brasil	Sebastião Moreira Jr
TV Digital: que imagem terá o modelo brasileiro?	Igor Vilas Boas de Freitas
Contribuições da Legislação Ambiental Francesa para o Aperfeiçoamento da Legislação Brasileira	Nara Fonseca (Técnica da Consultoria Legislativa)
Ação Regulatória sobre os Fundos de Pensão: avaliação das mudanças institucionais recentes	Rafael Silveira e Silva
Tributação não-cumulativa do PIS-Cofins.	Hélder Silva Chaves
Sistema de Aprendizado Tecnológico, Competitividade e Desenvolvimento	Eduardo Viotti
Grupos de Pressão e Formulação de Políticas Públicas no Congresso Nacional: estudo de caso da tramitação do projeto de lei de biossegurança	Gustavo Taglialegra

EM 2006

TEMA	EXPOSITOR
A Política de Gás da Bolívia	Paulo César Lima

EM 2007

TEMA	EXPOSITOR
Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)	Ailton Braga

TEXTOS PARA DISCUSSÃO PUBLICADOS

Nº	CONSULTORES	TEMA
1	Caetano Ernesto P. de Araújo	O Monopólio dos Partidos sobre a Representação Política
2	Gilberto Guerzoni Filho	Análise da Emenda Constitucional nº 41, de 2003 (Reforma da Previdência)
3	Meiriane N. Amaro	O Processo de Reformulação da Previdência Social Brasileira (1995-2004)
4	Fernando Trindade	Financiamento Eleitoral e Pluralismo Político
5	Arlindo Fernandes de Oliveira	Sobre a Representação dos Estados na Câmara dos Deputados
6	Paulo Henrique Soares	Vantagens e Desvantagens do Voto Obrigatório
7	Marcos Mendes e C. Alexandre A. Rocha	O que Reelege um Prefeito?
8	João Bosco Bezerra Bonfim	As Políticas Públicas sobre a Fome no Brasil
9	Eliane Cruxen B. de A. Maciel	Fidelidade Partidária: um panorama institucional

Nº	CONSULTORES	TEMA
10	Roberta Assis, Fernando Meneguim e Antonio Ostrowski	Reforma Trabalhista e Sindical
11	Fernando Lagares Távora	Seguro Rural
12	Marcos Francisco Reimann	Simplicidade ou Flexibilidade?: um contrato simplificado de trabalho
13	João Batista Pontes	A Participação das Comissões Permanentes do Senado Federal no Exame da Proposta Orçamentária Anual
14	João Batista Pontes e João Henrique Pederiva	Contas Prestadas pelo Presidente da República: apreciação do Congresso Nacional
15	Ricardo Nunes de Miranda e Marcos Mendes	Municípios em Extrema Pobreza: só dinheiro não resolve
16	Josué Alfredo Pellegrini	Autonomia do Banco Central
17	Fernando Dias	Renegociação das Dívidas Estaduais pela União
18	Igor Vilas Boas de Freitas	Pode Existir um Modelo Brasileiro?: análise da viabilidade de se desenvolver um modelo próprio de TV Digital, aderente às necessidades da sociedade brasileira
19	Edmundo Montalvão	O Horário de Verão
20	Sebastião Moreira Junior	Regulação da Publicidade das Bebidas Alcoólicas
21	Rafael Silveira e Silva	Ação Regulatória sobre os Fundos de Pensão: Avaliação das Mudanças Institucionais Recentes
22	Humberto Fonseca e Marcos Köhler	A Nova Lei de Falências e o Novo Instituto da Recuperação Extrajudicial de Empresas

Nº	CONSULTORES	TEMA
23	André Eduardo da Silva Fernandes e Luiz Fernando Bandeira	Aspectos Jurídicos da Escolha do Presidente e do Relator em Comissões Parlamentares de Inquérito
24	Sílvio Samarone Silva	A Regulamentação do Mercado Cambial Brasileiro
25	Sílvia Maria Caldeira Paiva e C. Alexandre A. Rocha	Parceria Público-Privada: o papel do Senado Federal na discussão e aprovação da Lei nº 11.079, de 2004
26	Marcos Mendes	A Lei de Inelegibilidade e a Redução da Corrupção
27	Gilberto Guerzoni Filho	Convocação de Reuniões de Comissões Parlamentares Mistas de Inquérito
28	Gustavo Henrique Fideles Taglialegna	Grupos de Pressão e a Tramitação do Projeto de Lei de Biossegurança no Congresso Nacional
29	Marcos Antonio Köhler	Financiamento Habitacional
30	Elton E. Polveiro Júnior	Desafios e Perspectivas do Poder Legislativo no Século XXI
31	Ivan Dutra Faria	A “Síndrome de Genelício”: sobre a participação da sociedade no licenciamento ambiental