

ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: O RECEITUÁRIO DO LIBERALISMO SOCIAL-DEMOCRATA

EDUCATIONAL POLICIES AND THE STATE: A PRESCRIPTION
FROM THE DEMOCRATIC SOCIAL LIBERALISM

Roberto Antonio Deitos

Doutor em Educação – Unicamp.
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Cascavel, PR [Brasil]
rdeitos@uol.com.br

Angela Mara de Barros Lara

Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade Estadual de Maringá.
Maringá –PR [Brasil].
angelalara@ymail.com

RESUMO: Examinamos, neste artigo, algumas proposituras contidas nos receituários do liberalismo social-democrata no campo das tendências para a política educacional, com especial destaque para as proposituras no campo da política educacional brasileira. O foco de análise recai sobre as proposituras empreendidas para justificar ideológica e economicamente as reformas educacionais que ganharam corpo a partir da década de 1990 e foram sendo implementadas com o aval gerencial e político-coercitivo de vários Organismos Internacionais, com destaque, para o caso da América Latina, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, como agências proeminentes do processo de globalização do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Estado e política educacional. Liberalismo social-democrata.

ABSTRACT: This paper analyzes a few proposals contained in prescriptions from the Democratic Social Liberalism in the field of educational policies, with special emphasis on the field of the Brazilian Educational Policies. The focus of analysis here falls upon the proposals launched to warrant – ideologically and economically – the educational reforms that came to be in the 1990s and that also got developed with the managing and coercive endorsements of many International Organisms, with emphasis – in the case of South America – on IDB, the Inter-American Development Bank and the World Bank, which played the role of agencies that stood out in the process of capital globalization.

KEY WORDS: Educational policies and the State. Democratic Social Liberalism.

1 Introdução

Examinamos, neste artigo¹, algumas proposições contidas nos receituários do liberalismo social-democrata no campo das tendências para a política educacional, com especial destaque para as proposituras no campo da política educacional brasileira. O foco de análise recai sobre as proposições empreendidas para justificar ideológica e economicamente as reformas educacionais que ganharam corpo a partir da década de 1990 e foram implementadas com o aval gerencial e político-coercitivo de vários organismos internacionais, com destaque, para o caso da América Latina, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ao Banco Mundial, como agências proeminentes do processo de globalização do capital, nos termos compreendidos por Mészáros (2002).

É impressionante como as autoridades internacionais justificam a sua avaliação após “um exame clínico” e, com precisão, estabelecem o receituário da crise social e econômica, recaindo sobre a política educacional ou a educação o peso do “remédio” possível:

La coyuntura económica y social que atraviesan muchos países latinoamericanos nos tiene perplejos. ¿Cómo explicamos que después de más de diez años de duras experiencias y grandes esfuerzos para superar la crisis económica de los ochenta, con la aplicación de rigurosos programas de ajuste y reformas estructurales, el crecimiento económico sea todavía magro y tan inestable, e incapaz de resolver la pobreza, generar el empleo necesario, disminuir la desigualdad en la distribución del ingreso y, aún más grave, de no ofrecernos perspectivas confiables de una expansión significativa en los próximos años? Buscamos explicaciones y encontramos numerosas causas, pero hay una que ciertamente está detrás de todo este es cenario, como es la de un esfuerzo educativo insuficiente. [...]² (IGLESIAS, 2001, p. 248).

Longe de admitir as causas da conjuntura econômica que assola os países latino-americanos, o presidente do BID conseguiu produzir a sistemática saída ideológica para a crise estrutural do capitalismo, o

insuficiente desenvolvimento educativo dos países é o logro possível da retórica postulada.

O presidente do BID não estava sozinho nessa árdua tarefa de explicar as funções que a educação deve cumprir:

Entramos na área da educação por convencimento profundo de sua importância. Além da busca por produtividade e da inserção do País de maneira competitiva na economia globalizada. [...]

Temos três desafios: economia competitiva, sociedade mais justa e democrática. Para dar conta deles, é necessária a educação de qualidade, pois os três desafios começam na sala de aula. [...] (SENNA, 2000, p. 175).

Há quem acredite ainda que

[...] o impacto “real” da mundialização consiste, antes de tudo, em modificar o papel do Estado: limitado em sua função de agente econômico direto, este perde legitimidade política; no entanto, ao mesmo tempo, a legitimidade das administrações central, regional e local torna-se cada vez mais tributária da aptidão que vierem a demonstrar na “criação das condições do desenvolvimento econômico e social”. Na nova economia mundial, essas condições dependerão cada vez mais da maneira como o Estado vier a organizar o sistema educacional. “Como o valor do conhecimento é o bem mais cobiçado na economia mundial, resta às nações optar pelo aumento de seu investimento na área da educação”. Com efeito, é provável que, daqui até a próxima geração, a formação dos saberes será o novo espaço de formação da comunidade, enquanto a escola será o novo centro da comunidade. (CARNOY, 2002, p. 115, grifos do autor).

Ou, ainda, aqueles que, com mais convencimento, acreditam que

As aceleradas transformações ocorridas nos modelos produtivos e a organização do trabalho obrigam a que se desenvolvam no-

vas competências por parte dos trabalhadores. O antigo modelo de um operário “qualificado” – que possuía formação profissional especializada e experiência de trabalho – foi substituído por um operário ou um técnico “competente”, flexível, capaz de pensar e de solucionar problemas, responsável, apto a tomar decisões de maneira autônoma e de responder rapidamente a “sinais” que vêm da máquina ou do mercado. [...] (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p. 41, grifo dos autores).

Esse tipo de análise admite determinadas condições desestruturantes impostas pela reestruturação produtiva e centraliza, como condição para superá-las, o caminho da educação e formação profissional, e a constante alimentação da certificação das competências “[...] para responder rapidamente a ‘sinais’ que vêm da máquina ou do mercado [...]” (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p. 41, grifo dos autores).

Ao estimularem essas proposições à implementação de uma política educacional, coadunam-se com o movimento de reestruturação produtiva, promovendo significativamente posições teóricas e ideológicas que resultam em um diagnóstico social-democrata preciso:

Para poder competir num mundo globalizado e preparar-se para entrar na modernidade, os países latino-americanos têm que aumentar o nível educativo de sua população ativa, o que significa incrementar a participação dos jovens na educação secundária. (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p. 47).

Assim, portanto, essas proposituras apenas reforçam ou estão imbricadas na dinâmica econômica e na política estatal que se movem na perspectiva da destruição constante das condições dos trabalhadores, destruição que emerge da própria particularidade e singularidade imposta pelas forças produtivas, sob a égide do capital financeiro internacional, e solapam inevitavelmente as condições educacionais, científicas e formativas da força de trabalho.

Os organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) da Organização das Nações Unidas (ONU), BID e Banco Mundial, empreendem análises dos problemas edu-

cacionais dos países latino-americanos e revelam inúmeras situações sociais, econômicas e educacionais que afetam esses países. Seus estudos, prognósticos, relatos de experiências consideradas eficazes, e as proposições apresentadas como indicação para as reformas a serem implementadas. Essas proposições levariam os países a adotarem políticas ancoradas nos ajustes estruturais e setoriais, convergem substancialmente na tese de que os requisitos educacionais são os elementos que antecedem fundamentalmente o “sucesso” que serão capazes de alcançar política e economicamente as sociedades dessa região. Preconizam sistematicamente, como antecedente estratégico para a estabilidade política e econômica, uma política educacional que confere à educação a função ideológica que a estabilidade política e econômica, em razão das contradições que engendra e que afetam diretamente as bases de sustentação do modelo que promovem, não consegue escamotear. Tanto isso é verdade que, para a CEPAL, o desenvolvimento social e econômico da região, nas décadas de 1950/1980, resultou

Na ausência de uma economia suficientemente dinâmica e equitativa que por si mesma ensejasse meios de ascensão social, a educação transformou-se no principal motor dessas oportunidades.

De fato, o crescimento substancial da oferta de educação pública e de empregos relativamente mais produtivos, com salários mais altos e maior prestígio social, deu partida a processo intergeracional de mobilidade social ascendente, permitindo que uma proporção maior de jovens tivesse acesso a uma educação pública em expansão e, portanto, a empregos de maior prestígio e mais rentáveis que aqueles alcançados pelas gerações anteriores. [...] (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 69).

Ou, mais explicitamente, que

As novas condições de globalização e competição internacional reforçaram a preocupação com a função econômica da educação, ao atribuir à disponibilidade de recursos humanos e aos mecanismos de formação papel destacado entre os fatores da competitividade.

[...]

[...] um ambiente internacional de acirrada concorrência é o melhor cenário para que uma empresa chegue a deter vantagens competitivas.

Transparece, ainda, do exposto nesta parte que a educação é um dos principais instrumentos de que dispõem os governos para melhorar o desempenho competitivo da indústria. (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 128).

O Banco Mundial, convergindo com a tese da CEPAL, entende que

[...] la educación general incrementa directamente la productividad de los trabajadores y el acceso de los pobres y de los grupos socialmente desfavorecidos a la capacitación y al empleo asalariado. [...]³ (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 9).

Ou, ainda, entende que

La educación en particular la enseñanza primaria y la secundaria de primer ciclo, tiene importancia fundamental para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, especialmente ahora que las estructuras del mercado de trabajo están experimentando enormes transformaciones como consecuencia de la evolución tecnológica y la reforma económica.⁴ (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 15).

Nessa mesma direção, estudos consideram que

A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada. Ainda que as sabidas heterogeneidades do país e do próprio setor produtivo venham a permanecer, não podem servir de argumento a favor da continuidade do caráter desigual e seletivo que marcou até aqui o sistema educacional brasileiro. (BRASIL, MCT, 1993, p. 38).

Essa perspectiva pode ser encontrada nas proposições que dinamizam o “novo paradigma pedagógico”:

A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo freqüenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (BRASIL, 2000, p. 9).

E também quando se acredita estar fazendo uma crítica de tal perspectiva e se acaba desconsiderando as bases sociais e econômicas que determinam direta ou indiretamente a realização do processo educacional:

[...] a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder.

Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento.

Diante do exposto, impõe-se resgatar o princípio educativo que incorpore todas as formas que se posicionam no interior das relações sociais, inclusive, do trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo. (BRASIL, 2003a, p. 9-10).

Essa análise converge teórica e ideologicamente com a perspectiva do liberalismo social-democrata, ainda mais quando conjuga a solução com a seguinte prescrição:

A importância da elevação da escolaridade dos trabalhadores e a grandeza das redes de EP sinaliza a necessidade de se retomar a afirmação de um Sistema Nacional de Educação Básica (Fundamental e Média) não dualista e que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. [...]. Seria uma política pública, estratégica e de Estado que, [...] responderia a um duplo imperativo do progresso: o acompanhamento da rápida evolução tecnológica e garantia social do trabalhador. [...] (BRASIL, 2003b, p. 77).

O diagnóstico que sustentou e sustenta a implementação da política educacional nacional acaba escamoteando ou ignorando as determinações e contradições da realidade social e econômica, e acaba reforçando o discurso e a prática ou alimentando a educação e os requisitos educacionais como condicionantes determinantes da inserção ao mercado de trabalho, do acesso aos requerimentos exigidos pela reestruturação produtiva e da necessidade de elevação da escolaridade como condição efetiva de elevação salarial e, conseqüentemente, de promotora das condições para a competitividade e a produtividade da economia brasileira no contexto da globalização econômica.

Essa centralidade educacional cumpre uma função estratégica, econômica e política, para a realização da estabilidade das relações capitalistas, ao produzir, cultural e ideologicamente, os mecanismos que geram uma descompressão sobre as determinações políticas e econômicas que costumeiramente geram instabilidade ao sistema capitalista.

As condições do mercado de trabalho e os requisitos educacionais, de um lado, e as condições salariais e sua relação com a produtividade e a competitividade econômica, de outro lado, demonstram algumas das contradições desse processo. Os índices de elevação da escolarização da população em países latino-americanos, conforme dados apresentados em documento do BID (2000, p. 9, gráfico 1), revelam que a média de anos de educação da força de trabalho na América Latina na década de 1970 era de menos de 4 anos, atingindo em torno de 4 anos na década de 1980 e nos anos 1990 atingiu pouco mais de 4 anos, e, enfim, chegando em 1995, com 5,5 anos de escolaridade. A média mundial e os anos de escolaridade

na Ásia, na década de 1970, eram próximos de 5 anos de escolaridade. Já a média mundial, em 1995, chegava a pouco mais de 7 anos de escolaridade e, na Ásia, a pouco mais de 9 anos.

A baixa escolarização média da população dos países latino-americanos não impediu que

[...] o percentual de desempregados com 12 ou mais anos de escolarização, proporcionalmente ao total de desempregados, aumentou entre 1990 e 1997, em 10 de 15 países da região sobre os quais se dispõe de informação. (FILMUS, 2002, p. 155-156).

O processo de precarização das condições de trabalho, o arrocho salarial e a queda geral de rendimentos, aprofundaram-se a partir da década de 1980,

Como resultado da conjugação da aplicação das políticas de ajuste e a deterioração do mercado trabalhista, os salários e as rendas médias reais dos trabalhadores caíram em todos os ramos e segmentos do mercado de trabalho [...] os mais prejudicados foram os trabalhadores públicos, os empregados em empresas pequenas e, em particular, os que pertencem ao setor informal. Neste último grupo, a renda caiu para 58%. (FILMUS, 2002, p. 143-144).

Essa situação geral que assola os países latino-americanos desdobra-se no Brasil e assume, nas peculiaridades e particularidades do desenvolvimento econômico brasileiro, convergência com o quadro geral apresentado. Nos anos de 1990 ao início dos anos de 2000, cresceu no Brasil o desemprego, o trabalho informal, a escolarização geral da população, a produtividade e a competitividade da base produtiva, o arrocho salarial e a queda de rendimentos do trabalho, os lucros e a concentração da riqueza e a miséria social (Cf. IBGE, 2003).

Com relação aos requisitos educacionais e a qualificação profissional, o quadro brasileiro demonstra as contradições da tese da centralidade da educação nos requerimentos do mercado de trabalho, da produtividade e da modernização econômica.

Os trabalhadores com menor qualificação tendem a ser demitidos em primeiro lugar, pois a recontração dos mesmos, em caso de recuperação da atividade econômica, não gera maiores custos de seleção e treinamento para as empresas. Desse modo, é previsível que a contração do nível de emprego seja acompanhada pela elevação da participação dos trabalhadores com maior qualificação, nível de escolaridade mais elevado e maior tempo de serviço na empresa. (DEDECCA, s/d, p. 27).

Ou, ainda, que

No emprego formal houve melhora do ponto de vista do avanço da escolaridade. Em geral, o aumento dos índices não aponta necessariamente para a existência de requisitos adicionais no conteúdo dos postos de trabalho por parte das empresas. Com maior desemprego, os empresários terminam por privilegiar a contratação sobretudo dos trabalhadores mais escolarizados, independentemente de haver mudanças no conteúdo do posto de trabalho.

A redução de trabalhadores no chão de fábrica não foi contrabalançada pelo aumento do peso dos profissionais de nível superior, sobretudo nas regiões geográficas com menor peso industrial [...] (POCHMANN, 2001, p. 63).

Também, de acordo com o autor,

[...] a evolução da composição do desemprego por escolaridade no Brasil, em 1989, apresentava o seguinte quadro: para os trabalhadores com até um ano de escolaridade 8,1%; para os trabalhadores de 1 a 3 anos de escolaridade 31,9%; com escolaridade de 4 a 7 anos representavam 38,7% e com 8 anos e mais de escolaridade representavam 22,2%. Em 1998, o quadro da composição do desemprego, demonstrava a seguinte situação: trabalhadores com até um 1 ano de escolaridade 6,5%; com escolaridade de 1 a 3 anos representava 11,9%; trabalhadores com 4 a 7 anos de escolaridade representavam 36,3%, e os trabalha-

dores com 8 anos e mais de escolaridade ficavam com 45,3% na composição da evolução do desemprego. (POCHMANN, 2001, p. 108).

Dados do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI, 2000, p. 38) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003) revelam que a produtividade da indústria geral cresceu, de 1990 a 1998, próximo de 90%, a produção geral da indústria cresceu próximo de 20% e o pessoal ocupado na indústria geral apresentou uma queda de 40%. Esses são alguns dos chamados frutos da integração econômica e da modernização econômica competitiva ao mercado global.

Dados publicados na imprensa sobre o aumento da produtividade e diminuição dos salários apresentavam o seguinte quadro da década de 1990:

Levantamento feito com 42 setores da economia revela que, de 91 a 98, a produtividade por empregado aumentou, em média, 2,5% ao ano, ou 19,1% no período, um aumento igual ao da economia norte-americana. [...].

Só que, enquanto isso, de 1990 a 1999, a participação do salário na composição do Produto Interno Bruto (PIB) caiu oito pontos percentuais, de 45% para 37% respectivamente. (FOLHA DE S. PAULO, 22 out. 2000, p. B1).

Dados oficiais do Ministério do Trabalho e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE revelavam o nível de informalidade da massa da população ocupada no Brasil. Em 1992, os trabalhadores formais correspondiam a 41,08% contra 55,20% de trabalhadores na informalidade. Em 1999, os trabalhadores formais atingiram 39,61% contra 56,30% de trabalhadores na informalidade. No ano de 2001, os trabalhadores formais corresponderam 41,20% contra 54,56% de trabalhadores na informalidade. (Cf. BRASIL, MTE, 2002).

Dados governamentais divulgados pelo Ministério do Trabalho revelam que

[...] “a taxa de desemprego para o total do Brasil seria estimada em cerca de 10,7% em 2003, o que implicaria em um contingente de aproximadamente 9,2 milhões de desempregados (considerando uma PEA de 86 milhões de pessoas)”. [...] (BRASIL. MTE, 2003a, p. 1, grifos do autor).

Tal quadro é explicado com a seguinte argumentação governamental:

O ano de 2003 tem sido marcado por grandes dificuldades no mercado de trabalho, especialmente nos grandes centros metropolitanos, que experimentaram uma geração insuficiente de novas ocupações, aquém do contingente adicional de pessoas que passaram a integrar o mercado de trabalho, o recuo da renda do trabalhador e o crescimento do trabalho não registrado, acompanhado de redução do trabalho com carteira assinada.

[...]

Assim, o crescimento do patamar de desemprego não é fruto da falta de criação ou mesmo da eliminação de postos de trabalho, mas de uma expansão do contingente de pessoas procurando trabalho acima do crescimento das oportunidades que o mercado de trabalho oferece. (BRASIL. MTE, 2003b, p. 3).

Outro argumento costumeiramente utilizado é o de que os custos de contratação da força de trabalho e os encargos sociais são considerados empecilhos fundamentais à geração de empregos, ao crescimento e à competitividade da economia brasileira, mas efetivamente respondem aos interesses econômicos e ideológicos. Como afirma Pochmann,

Os países desenvolvidos apresentaram em 1993 valores em dólares de encargos sociais superiores ao custo total do trabalho no Brasil. É por isso que a proposta de redução do custo do trabalho, sobretudo nos países da região latino-americana, transforma-se, muitas vezes, num engodo, apresentando-se mais como um paliativo diante da ineficiência dos recentes ajustes econômicos no padrão de competitividade, nos programas de liberalização comercial e de estabilização monetária [...]

[...]

Parece não haver dúvidas sobre os baixos salários no Brasil. Mas, ao contrário do que apontam vários estudos, o custo da mão-de-obra para a empresa não é alto, sobretudo se comparado com o de outros países. Não somente o peso dos encargos sociais como foi demonstrado anteriormente, é muito menor do que tem sido apontado, como também a parcela monetária que vai para o bolso do trabalhador brasileiro é reduzida. (POCHMANN, 1999, p. 155 e 173).

A situação de crescente desemprego, baixos salários, perda progressiva dos valores dos rendimentos do trabalho e miséria social não é impeditiva ao processo de crescimento e acumulação de capital. Assim, portanto, os dados disponíveis sobre o Brasil demonstram que a produtividade de fato aumentou na produção agrícola, comercial, financeira e industrial, mas, contraditoriamente, para a maioria da população e dos trabalhadores desses departamentos econômicos, a melhora de vida e saúde não aconteceu, pois os salários reais e os postos de trabalho diminuíram, e aumentaram os custos dos serviços, dos produtos sociais e de consumo básico.

Mesmo quando o fluxo interno dos setores econômicos permite a ocorrência de uma relativa elevação do nível de emprego em setores como o de serviços e o agroindustrial, isso não representa muito no conjunto do avanço do chamado desemprego estrutural no processo produtivo nacional.

Com relação à necessidade de fortalecer e estruturar a economia frente aos desafios preconizados pela globalização econômica, o receituário sistêmico do liberalismo social-democrata sempre impinge aos países a responsabilidade pelo fracasso nos resultados sociais e econômicos. Essa é uma característica própria do processo de acumulação sob a hegemonia dos países centrais do capitalismo. Assim, nesses termos, a globalização do capital, no âmbito das relações internacionais, é uma “maravilha”; os talentosos avançam e os incompetentes sempre fracassam, mas com a vantagem de poderem tomar os “remédios” prescritos por mais “amargos” que possam parecer aos “olhos” dos que os receitaram.

O processo de globalização do capital, fundado na divisão internacional do trabalho, cria condições particulares e peculiares em cada formação social determinada e gera contradições e determinações so-

ciais, econômicas e políticas próprias. No Brasil, particularmente, tal processo gera uma massa cada vez mais explorada e expropriada dos bens socialmente produzidos, em contraponto ao cada vez maior processo de subordinação da ciência e tecnologia à acumulação de capital. Os setores produtivos industriais, agroindustriais e de serviços financeiros aumentaram a produtividade, diminuíram os custos e aumentaram seus lucros. Principalmente os serviços financeiros obtiveram ganhos elevados. Especialmente o capital agroindustrial vem ganhando corpo na internacionalização de seu processo produtivo e tecnológico, aumentando a produção e os lucros no setor. A propriedade dos meios de produção, sob domínio do capital agrícola, agropecuário e agroindustrial, histórica expressão da facção do conservadorismo político, ganha, não só com a especulação da posse da terra latifundiária, mas também com uma alta taxa de exploração da força de trabalho da massa de pequenos agricultores e trabalhadores assalariados do meio rural, gerada com a incorporação cada vez maior de processos e equipamentos tecnológicos e diminuição do trabalho vivo, e as vantagens competitivas subsidiadas direta e indiretamente pelo Estado.

A competência política e ideológica, nos últimos vinte anos, do liberalismo social-democrata ganhou fertilidade como força ideológica, política e econômica na sociedade brasileira. Suas raízes estão nas bases do liberalismo e suas vertentes originais, que aqui foram enraizadas e reproduzidas a partir dos fundamentos e dos pressupostos do liberalismo do século XVIII, ganharam força e foram convenientemente internalizadas como sedimentadoras das elaborações teóricas e ideológicas internas num processo de mediação socioeconômica com características peculiares e particulares como uma expressão significativa da política nacional.

Ao tratarmos aqui a tendência liberal social-democrata, com destaque para o cenário político brasileiro dos últimos vinte anos, estamos considerando a sua expressão e germinação quando se destaca e rompe (cisão), relativa e politicamente, com outras vertentes liberais conservadoras e ultraconservadoras enraizadas na sociedade brasileira, e que historicamente detinham a hegemonia política e econômica. Essa cisão é correspondente muito mais a um fracionamento do “bloco liberal conservador e ultraconservador”, historicamente hegemônico como direção política e econômica brasileira. De maneira alguma isso significa que os pactos produzidos,

nestes últimos vinte anos, não tenham a participação decisiva do “bloco liberal conservador e ultraconservador”.

Nesse contexto político e ideológico, portanto, o rumo tomado pelas tendências ideológicas da educação brasileira, segundo Xavier apontavam para o seguinte:

[...] parece-me que a “Nova República” vem apontando para três direções no que respeita às tendências ideológicas no âmbito da educação. De um lado, a tendência explícita à recuperação do pensamento escolanovista, particularmente via Anísio Teixeira. Isso se verifica, e um estudo poderá estabelecê-lo com maior rigor, não apenas entre o professorado, especialmente o do 1º. e 2º. graus, como nos projetos oficiais, que reeditem a tentativa de conciliar a retórica democrática com uma prática privatista, também no âmbito da educação, tal como os políticos liberais do período desenvolvimentista.

Por outro lado, verificamos a crescente definição, no seio dos debates políticos e dos programas partidários, de tendências que se forjaram nos meios acadêmicos dos anos 80 e que aspiravam superar, na perspectiva do materialismo histórico, tanto o liberalismo educacional como as chamadas “teorias reprodutivistas”. Ganhou força inicialmente aquela tendência que, partindo da concepção da importância da educação na luta política pela hegemonia, antepõe a competência técnica ao compromisso político da escola no rumo da emancipação do homem brasileiro, não apenas “revisitando” de forma sofisticada o nosso tradicional ideário educacional, como revelando um certo ranço do repudiado tecnicismo pedagógico dos anos 70. É uma tendência que, apoiada no pensamento de A. Gramsci, cuja leitura realizada numa ótica liberal alcança, como não poderia deixar de ser, grande sucesso nos meios universitários. E cresce aquela tendência que, encampada por movimentos e partidos políticos populares, mais crítica que doutrinária, enfatiza o compromisso político da escola com o povo e com a construção de uma sociedade, suscitando a questão crucial da qualidade do saber escolar nesse processo.

Aparentemente vacinada contra a contaminação liberal e transbordando saudavelmente para fora do ambiente acadêmico, essa última orientação oscila entre definir-se clara e consistentemente como uma ideologia educacional, e admitir-se como uma mera crítica partidária às ideologias e políticas educacionais vigentes e que acaba inspirando práticas pedagógicas românticas, empíricas e espontaneístas.

As questões decisivas que levanta na crítica a não resolve na doutrina são as que dizem respeito às relações entre educação e escola, entre saber e poder, entre cidadania e, antes de mais nada, entre as diferentes qualidades de saber. E apresenta, ao que me parece, o extraordinário mérito de relativizar a escola numa sociedade em que a escola tem limites históricos claros, ensaiando assim escapar dos paradigmas disponíveis para consumo no mercado acadêmico. (XAVIER, 1992, p. 231-232, grifos da autora).

Como revelava a autora, a terceira tendência educacional apresentada moveu-se, ao que tudo indica, no confronto com as duas primeiras tendências que foram hegemônicas na direção das políticas educacionais formuladas e adotadas, e confluíram na direção do liberalismo educacional, ancorado em sua tendência social-democrata, conforme as conveniências e necessidades “periféricas dos intitulados liberais modernizantes”, nos últimos anos. Como apontava a autora, a terceira tendência sofre por ainda não ter estabelecido uma decisiva compreensão das “questões que levanta na crítica e não resolve na doutrina”, as quais precisa enfrentar para sustentar a crítica à política educacional empreendida no período, e não cair no esvaziamento político e teórico. Mesmo assim, porém, ao estar debatendo e sustentando a questão da relativização da escola, acabou por produzir a crítica direta aos rumos adotados pelas duas primeiras tendências ideológicas no âmbito da educação. Assim, portanto, as duas primeiras tendências visivelmente ganharam corpo e sedimentaram o debate e a implementação da política educacional brasileira, e alimentaram econômica, política e ideologicamente as disputas eleitorais travadas nas administrações do aparato estatal dos municípios, estados e do governo federal, nessas últimas duas décadas.

Nesse quadro histórico recente, em que a expressão da vertente do social-liberalismo ganhou força, foi o período em que, econômica e politicamente, a sociedade brasileira mais fertilizou seu caminho nos marcos da sociedade moderna, liberal e democrática, condensando suas tensões e contradições exatamente no momento em que mundialmente o liberalismo vigente marca sua compressão sobre as políticas estatais ancoradas na destruição progressiva⁷ das limitadas (sempre) conquistas sociais acumuladas, desde a Primeira Guerra Mundial, pelos trabalhadores. Por isso, o social-liberalismo tem características próprias que se fundam nas mediações que se estabelecem em cada peculiaridade e particularidade nacionais. No Brasil ganha força e dirige política e economicamente o Estado brasileiro, congrega e disputa fortemente a liderança social e política nacional, e, ao mesmo tempo, representa a destruição relativa e progressiva do pouco que foi conquistado pelas forças sociais trabalhadoras no âmbito das políticas estatais e sociais. Já, no campo educacional, avança fortalecido pela tendência liberal que mescla o liberalismo escolanovista e social-democrático e produz um politicismo social-liberal de “esquerda” que, juntos, sustentam, na crítica e na doutrina, os pressupostos marcantes do seu nascedouro político e teórico como tendência ideológica e política fundada no liberalismo e em uma de suas expressões mais apuradas, o liberalismo social-democrata.

No quadro genérico desse liberalismo social-democrata brasileiro, com suas nuances, diferenças e controvérsias políticas, econômicas, ideológicas e culturais, não se situa apenas o liberalismo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mas também de outras agremiações e forças políticas, nunca como blocos homogêneos, mas em suas frações e dissidências teóricas e políticas, germinadas no social-liberalismo, ou convertidas para o campo da social-democracia. Muitas facções teóricas e políticas caminharam e disputaram a direção política e econômica brasileira, nesses últimos vinte anos, no campo do social-liberalismo dos “nossos liberais modernos”. Essas as frações/tendências hegemônicas no campo político de centro-esquerda e centro-direita vem ocupando destacados postos de direção do Estado Brasileiro nos últimos anos em âmbito da esfera jurídico-administrativas nacional, estaduais e municipais.

Dirigida nos marcos do social-liberalismo brasileiro, a política educacional só podia ser concebida como ingrediente condicionante social e

economicamente fundamental. Não por acaso, já afirmava o então senador Cardoso que,

[...] junto com a modernização da economia, para que ela tenha fôlego, o Brasil precisa promover uma verdadeira revolução educacional. [...] é uma condição básica para que milhões de brasileiros possam exercer plenamente seus direitos de cidadãos. (CARDOSO, 1990, p. 22).

O diagnóstico e a justificativa apresentada para a política educacional nacional brasileira sustentam basicamente a existência de mudanças determinantes provocadas pela chamada globalização e que, supostamente, engendram novas competências e requerimentos de qualificação, formação e cultura gerais para uma inserção competitiva do país, e, conseqüentemente, da massa de jovens e de adultos que ingressariam ou se qualificariam para o mercado de trabalho. Dessa maneira, portanto, para que ocorra “a modernização da economia”, a educação torna-se, na perspectiva adotada pelo social-liberalismo, uma determinante responsável pela modernização econômica, ao considerar que

A nova configuração imposta pela ordem econômica mundial caracteriza-se, principalmente, pela rapidez na substituição de tecnologias de produção. Em conseqüência, exige do Brasil, igual rapidez e agilidade na adequação das políticas de formação de recursos humanos, como resposta às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva. [...]. (MEC. SEMTEC, 2000, s/p).

A política educacional brasileira flui ancorada num diagnóstico educacional que considera a educação diretamente responsável pela modernização econômica e como uma determinante central da ineficiência interna ao criar empecilhos à competitividade dessa mesma economia no cenário da globalização do capital.

As afirmações apresentadas na esfera governamental, nas proposições das instituições financeiras multilaterais e de intelectuais que se coadunam com tais perspectivas e proposições consideram a educação, de um

modo geral, como um dos pilares do desenvolvimento econômico dos países, muitas vezes para justificar o “atraso” ou “avanço” nessa área, outras vezes para justificar ou dissimular a miséria social e econômica vigente, ou ainda para responsabilizá-la como promotora do desenvolvimento econômico supostamente pretendido. Desse modo, a política educacional, como uma política social importante, fica comprimida como responsável por criar o *locus* invocatório da mediação que seria a “solução” entre o desemprego estrutural e o processo de acumulação de capital.

A educação tem sido apresentada como a responsável, ora pela falta de qualificação adequada, ora pela falta de condições e competências que possibilitem a superação do desemprego ou do “atraso” tecnológico e científico que estaria demandando nossa “integração ao chamado mercado globalizado e competitivo”.

Essas disfunções e/ou atributos da educação tornaram-se mecanismos para dissimular as relações econômicas e políticas diretas entre o trabalho e as condições estruturais do capitalismo na atualidade. Assim, portanto, a educação, de um modo geral, tornou-se, juntamente com o processo de desregulamentação das relações de trabalho, um dos pilares centrais das justificativas do desemprego e da desigualdade social, meras consequências da falta de competências culturais e profissionais individuais para a inserção dos trabalhadores em um mundo globalizado considerado, cada vez mais, “competitivo e dinâmico”.

Desse modo, “os menos dotados” precisam percorrer muitos caminhos para “escolher” a opção mais adequada à sua “capacidade individual”, em razão das “novas exigências coletivas”⁶ requeridas pela economia competitiva, aberta e moderna.

Como historicamente o “desenvolvimento da industrialização brasileira” prescindiu da educação para se reproduzir e avançar, e a história política e econômica demonstraram essa realidade, hoje não se trata só de acreditar que a política educacional (ou a educação em geral) será o motor do desenvolvimento econômico, mas, como fator de promoção da empregabilidade, a educação assume uma importante função ideológica e econômico-social, e, conseqüentemente, financeiro-institucional, na justificativa da redução dos empregos, ou do chamado desemprego estrutural, para a estabilidade e a governabilidade necessárias ao controle político e econômico.

A tendência do liberalismo social-democrata, como vimos, concebe a educação nessa direção, ao considerar vigorosamente que,

No plano da construção do desenvolvimento nacional e da justiça social no Brasil, a educação constitui o fator mais eficaz para o êxito das políticas sociais, resultando no efeito multiplicador de benefícios quando de sua adequada implementação. O campo da educação movimenta-se como um amálgama de perspectivas e esperanças, capaz de produzir convergência estruturada entre saúde e meio ambiente, tecnologia e desenvolvimento econômico, distribuição de renda e ganhos de cidadania. [...] (SILVA, 2003, s/p.).

Além de sua capacidade como um “amálgama de perspectivas e esperanças”, tornar-se um “instrumento de resolução de problemas” que os educadores são “obrigados” a tomar em suas mãos: “Vocês têm a obrigação de pensar a Educação como um instrumento de resolução dos problemas das nossas quatro trágicas realidades: de classe, raça, região e gênero” (BUARQUE, 2003, p. 5). Possivelmente os educadores serão responsabilizados pelas trágicas realidades nacionais e pelo êxito ou fracasso das políticas sociais e educacionais. Como considera outro respeitado teórico da área:

[...] la situación y perspectivas de la educación en América Latina permite sostener que los desafíos que deberán ser enfrentados en el futuro próximo se refieren a tres objetivos principales: la *equidad social*, la *competitividad económica* y la *ciudadanía política*. La educación es probablemente la única política pública que produce efectos simultáneos en los tres objetivos mencionados. [...].

La falta de equidad social en la región es la base de la poca sustentabilidad de la democracia política. Enfrentar este problema exigirá, desde el punto de vista de los valores culturales, un fuerte compromiso de solidaridad que el sistema educativo debe contribuir a desarrollar, particularmente en las élites que concentran la riqueza⁷. (TEDESCO, 2003, p. 14, grifos do autor).

Inscrita na perspectiva do liberalismo social-democrata, de forte tendência teórica weberiana, tal perspectiva teórica e política revela o forte apego à educação como engendradora da “revolução” modernizadora e harmonizadora da democracia política, sendo capaz de gerar “um forte compromisso de solidariedade”, que possa contribuir para superar a falta de equidade social, “sensibilizando as elites que concentram a riqueza”. Essa é uma das mais coerentes expressões da preconizada “revolução educacional”, nos marcos propositivos do liberalismo social-democrata para a política educacional, e que, tomando uma referência de Offe⁸, serve para acobertar que

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro [...] (1990, p. 40-41).

O liberalismo educacional social-democrata, “revisitado” e implementado como política educacional nacional, sustenta que:

A necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

Nos países industrializados mais adiantados já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem matérias-primas vitais para as economias modernas. Deslocam-se, assim, as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos para a formação de competências cognitivas e sociais da população. Esse deslocamento leva a que a educação adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social. (MELLO, 1991, p. 8-9).

Abrem-se as portas do poder político e a tão falada “revolução educacional” toma as mais altas “esferas de poder e de ação estatal” ao “Recolocar em primeiro plano a questão da modernidade significa, em grande parte, trazer a questão educacional para o centro das preocupações. [...]” (SCHWARTZMAN, 1991, p. 52), pois,

Nenhum país pode candidatar-se ao ingresso no Primeiro Mundo com um sistema escolar fundamental tão atrasado, segmentado e iníquo como o brasileiro, e a reversão desse quadro depende de um consenso social fortemente estabelecido, estável e duradouro, tanto quanto da vontade dos políticos e da competência técnica dos profissionais da educação. (MELLO, 1991, p. 23).

A materialização do pacto ocorre de forma processual e contraditória, numa dinâmica de mediações socioeconômicas, ideológicas e políticas em que se movem as classes, frações e interesses em jogo socialmente em âmbito nacional e internacional. Esse processo ideológico e político pode ser compreendido em âmbito das interrelações que se estabelecem socialmente em questões socioeducacionais e econômico-políticas que representam uma função destacada como compósito orgânico das forças políticas, sociais e econômicas em jogo na dinâmica da luta social, e expressam mediações em disputa numa sociedade marcada de forma desigual e socialmente por condições contraditórias e perversas.

Na sociedade contemporânea em questão, em que os pressupostos e as bases políticas e socioeconômicas são contraditórias e desiguais, não é possível pensar questões socioeducacionais sem que os aspectos políticos estejam intimamente entrelaçados no conjunto das questões socioeconômicas numa dinâmica de mediações recíprocas. Desse modo, a política educacional é constituinte desse processo social e econômico e destacadamente de cunho político, como expressam diversos autores com diferentes interpretações teóricas ao analisarem a questão educacional, em especial, a questão educacional brasileira (SHIROMA, 2011; BALL, 2011; SAVIANI, 2010; OLIVEIRA et al., 2011; FRIGOTTO, 2011; ZANARDINI, 2011; DEITOS, 2011) em que o pacto educacional proposto pelo liberalismo social-democrata (velho, renovado, revisitado ou convertido) apenas precede ideologicamente o pacto político e o econômico, tornando possível escamotear o primeiro e ignorar as contradições do segundo.

Notas

- 1 Temática revista e parcialmente modificada do originalmente constituinte de parte da Tese de Doutorado intitulada *O capital financeiro e a educação no Brasil*. (Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier), fevereiro de 2005. Faculdade de Educação da UNICAMP, disponível em: www.unicamp.br/FE/Biblioteca/Acervo Digital. Atualmente tratamos da referida temática em projeto de pesquisa em desenvolvimento intitulado “Estado e política pública de educação profissional: os motivos socioeconômicos e políticos e as razões educacionais e teórico-ideológicas da política educacional paranaense”, vinculado ao estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM – Universidade Estadual de Maringá, com apoio e financiamento da Fundação Araucária/SETI/Governo do Paraná.
- 2 Tradução nossa: “As conjunturas econômica e social que atravessam muitos países latino-americanos deixam-nos perplexos. Como explicamos que depois de mais de dez anos de duras experiências e grandes esforços para superar a crise econômica dos anos oitenta, com a aplicação de rigorosos programas de ajuste e reformas estruturais, o crescimento econômico seja ainda baixo e tão instável, e incapaz de resolver a pobreza, gerar o emprego necessário, diminuir a desigualdade na distribuição de renda e, ainda mais grave, de não oferecermos perspectivas confiáveis de uma expansão significativa nos próximos anos? Buscamos explicações e encontramos numerosas causas, mas existe uma que certamente está atrás de todo esse contexto, como é a de um esforço educativo insuficiente. [...]”
- 3 Tradução nossa: “[...] a educação geral incrementa diretamente a produtividade dos trabalhadores e o acesso dos pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos para a capacitação e ao emprego assalariado [...]”
- 4 Tradução nossa: “A educação, particularmente o ensino primário e o secundário de primeiro ciclo, tem importância fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza, especialmente agora que as estruturas do mercado de trabalho estão experimentando enormes transformações como consequência da evolução tecnológica e da reforma econômica.”
- 5 Cf. MÉSZÁROS, István. *Produção destrutiva e estado capitalista*. Tradução Georg Toscheff. São Paulo: *Ensaio*, 1989. (*Cadernos Ensaio*. Pequeno formato; v. 5), p. 88, “[...] no curso do último século, particularmente no período do pós-guerra, a linha de menor resistência do capital foi profundamente reconstituída, de tal modo que a expansão da periferia da circulação e o crescimento do valor-de-uso correspondente às necessidades humanas não são mais requisitos necessários da reprodução ampliada. Pelo contrário, graças às transformações e aos ajustes estruturais em curso, permanecendo iguais às outras coisas [...], torna-se possível anular, ou ao menos fazer retroceder significativamente as conquistas anteriores dos trabalhadores sobre as margens da mais-valia relativa, mesmo nos países capitalistas mais avançados, sem de súbito pôr em perigo o próprio processo de realização.”
- 6 Sugerimos consultar, dentre outros, a posição de um dos mais destacados intelectuais, que contribuiu para a implementação das reformas educacionais, particularmente para o ensino médio e profissional no Brasil, onde podemos perceber que essa lógica é o ingrediente principal de suas receitas liberais, CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvã do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997 (Série Documental, textos para discussão). Ainda, acerca da influência das proposições teóricas e políticas de Claudio Moura Castro, economista brasileiro e assessor do BID, nas reformas implementadas pelo MEC/SEMTEC, ver, dentre outros, CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.
- 7 Tradução nossa: “[...] a situação e perspectivas da educação na América Latina permite sustentar que os desafios que deverão ser enfrentados no futuro próximo se referem a três objetivos principais: a equidade social, a competitividade econômica e a cidadania política. A educação é provavelmente a única política pública que produz efeitos simultâneos nos três objetivos mencionados. [...]. A falta de equidade social na região é a base da pouca sustentabilidade da democracia política. Enfrentar este problema exigirá, do ponto de vista dos valores culturais, um

forte compromisso de solidariedade que o sistema educativo deve contribuir para desenvolver, particularmente nas elites que concentram a riqueza.”

- 8 A respeito do debate travado na perspectiva de Offe sobre trabalho e consciência social e a proposta de Habermas sobre “teoria da ação comunicativa”, dentre outros trabalhos, destacamos a análise de FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

Referências

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Documento de política del Banco Mundial. Washington, D.C.: BM, 1992. 95 p.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial*. Versión preliminar. Washington, D.C.: BM, mayo 1995.

BID. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. [Elaborado por Claudio de Moura Castro et al. La estrategia (GN-2067-3) fue considerada favorablemente por el Directorio Ejecutivo del Banco Interamericano de Desarrollo el 1 de marzo de 2000]. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, marzo 2000.

BRASIL. MEC. Educação profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Introdução. Brasília, DF: MEC. SEMTEC, 2000.

_____.; _____. *O grande coletivo, seus consensos e dissonâncias*. Seminário nacional. Relatório final. Brasília, DF: MEC, 2003b.

_____.; _____. SEMTEC. *Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, dez. 2003a.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT. *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira – competitividade, educação e qualificação*. Nota Técnica Temática do Bloco “Condicionantes Sociais da Competitividade” [O conteúdo deste documento é de exclusiva responsabilidade da equipe técnica do Consórcio. Documento elaborado pelos consultores Azuete Fogaça e Cláudio L. Salm (Instituto de Economia Industrial – UFRJ). A Comissão de Coordenação – formada por Luciano G. Coutinho (IE/UNICAMP), João Carlos Ferraz (IEI/UFRJ), Abílio dos Santos (FDC) e Pedro da Motta Veiga (FUNCEX) – considera que o conteúdo deste documento está coerente com o Estudo da

Competitividade da Indústria Brasileira (ECIB), incorpora contribuições obtidas nos workshops e servirá como subsídio para as Notas Técnicas Finais de síntese do Estudo. Não representa a opinião do Governo Federal]. Campinas: IE/UNICAMP – IEI/ UFRJ – FDC – FUNCEX, 1993.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Gabinete do Ministro. Observatório do Mercado de Trabalho. *Panorama do mercado de trabalho em 2003*. Brasília, DF: MTE, 12 dez. 2003. p. 3.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Observatório do mercado de trabalho. *Nota sobre o mercado de trabalho em 2003*. Brasília, DF: MTE, 11 nov. 2003.

_____. MTE. *A informalidade no mercado de trabalho brasileiro e as políticas públicas do governo federal*. [Estudo elaborado pelo Observatório do Mercado de Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a propósito da Reunião de Ministros do Trabalho do MERCOSUL, Bolívia e Chile, realizada em Salvador (BA), nos dias 30 e 31 out. 2002. Colaboraram neste estudo: Jorge Luiz Teles da Silva, Leonardo Ferreira Neves Junior, Luis Henrique Paiva, Marcos Maia Antunes e Roberto Henrique Gonzalez.]. Brasília, DF: MTE, out. 2002.

BUARQUE, Cristóvam (Ministro da Educação). Pronunciamento. In: Fórum Brasil de Educação, Encontro Nacional, 1. *Formação para a cidadania e o trabalho: os compromissos da educação básica*. Coletânea de Textos. Brasília: MEC/CNE, 18 fev. 2003.

CAILLODS, Françoise; HUTCHINSON, Francis. Aumentar a participação na educação secundária na América Latina? Diversificação e equidade. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Tradução Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. (p. 23-60). 406 p.

CARDOSO, Fernando Henrique. [Documento elaborado pelo escritório político do senador Fernando Henrique Cardoso sob a coordenação de Eduardo Graeff]. *A social-democracia*. O que é, o que propõe para o Brasil. 1. ed. São Paulo: Rua dos Ingleses, 325, mar. 1990.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: UNESCO, 2002. (p. 115) 136 p. (grifos no original).

CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997. (Série Documental. Textos para discussão, 2).

CATANI, Afrânio Mendes. *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 15-38.

CEPAL. UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995. (p. 69). 471 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEDECCA, Claudio Salvadori. *Reorganização econômica, absorção de mão de obra e qualificação*. [Este ensaio apresenta alguns resultados da pesquisa Reorganização Produtiva e Estrutura de Emprego no Brasil – os anos 90, (apoio do CNPq e Fapesp)], s/d. (p. 27). 38 p.(mimeo.).

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, organismos internacionais e políticas sociais. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França (Org.). *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 121-150.

DEITOS, Roberto Antonio. *O capital financeiro e a educação no Brasil*. (Orientação: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier), fev. 2005. Tese. (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <www.unicamp.br/FE/Biblioteca/Acervo>.

FILMUS, Daniel. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Tradução Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. (p. 127-186). 406 p.

FOLHA DE SÃO PAULO, Jornal. *Temor do desemprego impulsiona produtividade*. [Dinheiro]. São Paulo, p. B3, domingo, 22 out. 2000.

FOLHA DE S. PAULO. *Trabalhador produz mais e ganha menos*. [Folha Dinheiro]. São Paulo, p. B1, domingo, 22 out. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003, 543 p., il. CD-ROM, em bolso. ISBN 85-240-3076-3.

IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. *Indústria e desenvolvimento. Uma análise dos anos 90 e uma agenda de política de desenvolvimento industrial para a nova década*. Política macroeconômica, indústria e o novo modelo de desenvolvimento. São Paulo: IEDI, nov. 2000.

IGLESIAS, Enrique V. (Presidente do BID). *Discurso de clausura*. In: BID. *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. [Seminário: “Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe”]. Santiago, Chile, 2001, Germán W. Rama, editor. Unid. de Educación. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2001, p. 248.

MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Ensino Médio – Políticas*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/politicas.shtm>>. Acesso em: 24 ago. 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, SP: Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/USP, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991.

_____. Políticas públicas de educação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, SP: Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/USP, 5(13), p. 7-47, 1991.

MÉSZÁROS, István. Produção destrutiva e estado capitalista. Tradução Georg Toscheff. São Paulo, *Ensaio*, 1989. (Pequeno formato; v. 5).

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: *Educação e Sociedade*, v. 11, n. 35, p. 9-59. Campinas, SP: Cedes, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Por um Plano Nacional de Educação (2010-2020) como política de Estado. (Documento). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, v. 16, n. 47, p. 483-492, maio/ago. 2011.

POCHMANN, Marcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999. 205 p.

_____. *O emprego na globalização – a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo Boitempo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: uma agenda da modernidade. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, SP, Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 13, p. 49-60, 1991.

SENNA, Viviane. Acelerando a aprendizagem. In: BRASIL, MEC. INEP. Vários autores, organização: CNPEC. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 175.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros (Org.).

SILVA, José Carlos Almeida (Presidente do CNE). Pronunciamento. In: *Fórum Brasil de Educação, I Encontro Nacional*. Formação para a cidadania e o trabalho: os compromissos da educação básica. Coletânea de Textos. Brasília: MEC/CNE, 18 fev. 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. Exposição: educación, ciudadanía y competitividad en America Latina. In: *Fórum Brasil de Educação I Encontro Nacional*. Formação para a cidadania e o trabalho: os compromissos da educação básica. Coletânea de Textos. Brasília: MEC/CNE, 18 fev. 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A “Nova República” e as tendências ideológicas da educação. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas, SP: Cedes, n. 42, p. 228-233, ago. 1992.

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, SC, NUP, CED, UFSC, v. 29, n. 1, p. 97-125, jan./jun. 2011.

Recebido em 30 maio 2012 / Aprovado em 4 jun. 2012

Para referenciar este texto

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Estado e política educacional: o receituário do liberalismo social-democrata. *EccoS*, São Paulo, n. 29, p. 35-62. set./dez. 2012.