

O ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 80

Lizia Helena Nagel¹

Resumo: Partindo do pressuposto da impossibilidade de se pensar a educação fora do espectro da contradição que, por sua vez, coloca lado a lado a mudança e a permanência, impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, e, principalmente, aciona velhas atitudes apenas maquiadas pelo dogma do mercado, a autora analisa historicamente a forma como as reivindicações educacionais, a partir dos anos 80, caminham *pari passu* à doutrina liberal que se atualiza progressivamente na América Latina, tendo como ponto de partida político a ditadura militar do Chile e como marco econômico não só a chamada “crise do petróleo” como o endividamento progressivo do Estado Nacional.

Palavras-Chave: prática educacional – política liberal - sociedade – contradição .

Abstract The Brazilian State and Educational Policies since the 80s

Abstract: Since it is impossible to analyze education outside the context of the contradiction that places side by side change and permanence, new forms of investigation within the same relationship of production are reported. Further, old trends, merely adorned for the market dogma, are triggered. The author analyzes historically the way educational claims developed *pari passu* since the 80s with liberal doctrine that progressively updates itself in Latin America. Whereas its political starting point was the Chilean military dictatorship, the economic landmark consisted of the oil crises and the progressive indebtedness of the State.

Key words: educational practice; liberal policy; society; contradiction.

¹ Doutora em Filosofia da Educação, professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Introdução

Impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado.

A temática sugerida, - **O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos 90** -, quando analisada na perspectiva histórica, implica em extrapolar os limites dos anos 90, posto que as diretrizes educacionais dessa década, de fato, gestaram-se em anos anteriores. As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação.

Nesse sentido, não se pode confundir, imediatamente, **política** com a etapa de normatização, com atividades de elaboração e/ou de aplicação de uma determinada regulamentação. A política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instantâneo, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de **medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação.**

Evocada, ainda que de forma simples, a dimensão do conceito de política, torna-se importante manifestar a compreensão de **Estado**, jamais entendido como mero governo ou, ainda, como mero poder coativo, limitador da vontade da maioria. Lembra-se, aqui, a força nutriz do Estado, ou seja, a energia vital que o sustenta, oriunda da própria dinâmica da relação social que lhe dá vida. O Estado, ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe, ao longo do tempo, as transformações operadas na base do trabalho, como processa a **viabilização das relações econômicas**, comandando a indispensável **harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos da mesma classe ou de classes distintas.**

Na esteira dos esclarecimentos sobre os termos empregados, convém precisar, agora, o conceito de **educação** com o qual se trabalha, que bem se distingue do conceito de **ensino**, de menor abrangência, próprio às atividades que dão corpo às instituições educativas. Educação implica em formação do homem e compreende inúmeros processos, incluindo-se, dentre eles, os ativados pela própria escola em seus diferentes graus, modalidades, estratégias ou técnicas.

A **educação**, na perspectiva adotada, **pleiteando mudanças nos homens**, não estaria delimitada apenas à escolarização ou à educação formal. Enquanto **uma busca intencional de novos comportamentos para responder melhor às (novas) exigências da vida**, a educação contaria, para a sua concretização, com outras instituições como a família, a igreja, o setor jurídico e, principalmente, os meios de comunicação, e estaria associada, em sua raiz, à substituição ou à reprodução (ainda que sob formas novas) da ordem social.

A educação, ou a formação do homem, nessa perspectiva, é vista como um complexo e largo processo humano preñado de possibilidades contraditórias, posto que pode encaminhar comportamentos e/ou atitudes favoráveis à atualização das formas de trabalho, adjetivando essa atualização de progresso, sem levar em consideração que esse *progresso* pode ser apenas o desenvolvimento natural da mesma ordem social. A educação, pois, no interior de sua complexidade, nas mãos dos educadores, tomados de forma genérica, pode concretizar tanto a possibilidade de alterar essa ordem social *pari passu* com modificações estruturais no trabalho, como pode objetivar apenas uma prática otimizadora da economia, tomada, à moda burguesa, de modo independente das relações sociais.

Nessa concepção, a **educação**, - ativada pela escola e por outras instituições ou mecanismos sociais – independentemente da extensão ou compreensão do seu conceito e/ou da contradição que esse conceito traz em si mesmo, **consiste, em última instância, em ter como objeto o homem capaz de produzir a sua própria vida, ou seja, capaz de responder por sua subsistência com o padrão de excelência desejado, nunca inferior (pelo menos em ideal) ao conquistado no momento anterior**. Esse entendimento pode ser traduzido como uma impossibilidade imediata de se pensar a educação ou o ensino (que é um prolongamento mais sistemático e especializado da intenção educativa) independentemente da categoria trabalho e/ou dos **caminhos que a economia toma** ao longo do seu desenvolvimento. Nessa ótica, impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado.

Explicitando o propósito deste texto, defende-se a idéia de que falar em políticas educacionais é pensar, neste momento histórico, no movimento de passagem das **distintas formas de acumulação** e, conseqüentemente, nas **mudanças** que se concretizam **na forma do trabalho, sem, jamais, desvinculá-lo da relação social na qual se objetiva**. Assim, falar em políticas educacionais implica, na verdade, em trazer informações sobre o **passado (organização do capital)** e, com elas, cotejar a forma de ser do **presente (reorganização do mesmo sistema produtivo)**. Urge colocar em comparação as formas de trabalho, os comportamentos humanos que foram

aprovados e vivificados anteriormente e os que passam a ser sinalizados, genérica e ideologicamente, como os *únicos* que poderão, no futuro, garantir ao homem a satisfação de suas necessidades.

Colocar para análise uma forma de viver, de ser e/ou de trabalhar, em relação à outra que lhe sucedeu (ou antecedeu) é fazer uma opção por uma **leitura histórica**. A sociedade sempre se põe propósitos, que se sucedem no tempo, na eterna expectativa de melhoria das condições de vida. Nessa busca de contínua superação das condições de vida anteriores, fica claro o quanto **o passado é indispensável para a compreensão do presente, para o entendimento de tudo aquilo que aparece, por exemplo, como uma inovação**, mudança ou progresso. Como diz HOBBSAWM,

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (Hobsbawm, 1998, p. 22)

Estabelecendo relações no interior do sistema no qual se reproduz, comparando esquemas ou padrões, julgando por parâmetros concretos esse mesmo sistema de vida, eleva-se a capacidade de reconhecimento das coisas tal como elas de fato são. A ausência de exercícios comparativos mais profundos entre o que já se fez e o que se pretende fazer potencializa **a capacidade de encantamento por discursos sofisticados que, decididamente, interferem na capacidade de compreensão do que está sendo afirmado, do que está sendo divulgado ou multiplicado pela indústria cultural**. Na verdade, a desmistificação da retórica, o aprofundamento do significado das palavras, ou o exame do que é afirmado, proposto ou divulgado por qualquer instituição, torna o leitor mais responsável e conseqüente diante das novidades que, muitas vezes, sequer contém possibilidades concretas de superação das mazelas sociais anteriores.

RECUPERANDO OS IDOS DE 70-80

Com o já dito, espera-se ter deixado claro que as políticas educacionais brasileiras dos anos 90 não podem ser examinadas independentemente dos fatores, estratégias ou ações, que fazem do final do século XX uma fase de revigoração (mundial) das idéias (neo)liberais estimuladoras da nova forma de acumulação capitalista. Uma análise das políticas dos anos 90 no Brasil implica em rever uma prática social que desemboca em reformas estruturais cada vez mais desvencilhadas das amarras da produção de massa, contida sob regulamentação fordista; também em examinar a tendência de ajustamento do trabalho aos limites da produção enxuta e em inquirir sobre a relação dessa nova forma de ser do trabalho com o esvaziamento do Estado de suas antigas funções. Envolve, ao mesmo tempo, um exame a fundo do movimento social mais complexo, geralmente tomado apenas como político, que começa a emergir e/ou a expor-se, em diferentes países, a partir

dos anos 70, embora sua gênese conte com experiências e proposições teóricas a partir da Segunda Guerra². Como lembra GENTILI a respeito da América Latina:

Desde o início dos anos setenta - e tendo como marco de origem a ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende - , o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região. (Gentili, 1998, p.13)

Em síntese, as diretrizes sobre educação do final do século XX, no Brasil, para melhor entendimento, devem ser vistas na trilha da crise econômica e política dos anos 70-80, que expressou-se em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível a partir dos anos 90, e que, segundo Guillermina TIRAMONTI (1997, p.50) consiste na ressignificação das tradicionais desigualdades agora fundamentadas no controle diferenciado da mudança tecnológica. Maria da Conceição TAVARES lembra bem a crise desses anos, em *O grande salto para o caos*, quando diz

*Os resultados do Censo demográfico de 1970 e das subsequentes Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, mostraram resultados aterradores. A paisagem social desoladora, no campo e nas grandes cidades, era a **contraface da expansão do mercado interno e externo, do endividamento acelerado e da exacerbação de consumo** e de sucesso que embriagavam as mentes das novas classes médias. (p. 41)*

[...]

*Na base da pirâmide social, a mobilidade horizontal e espacial significou novas oportunidades de miséria. **Milhões de trabalhadores rurais** em peregrinação na busca de sobrevivência percorriam o Brasil. Milhões desaguaram, nas grandes cidades, fazendo estágio temporário na construção civil, inchando as periferias e **desembocando finalmente na marginalidade**. (Tavares, 1985, p.41, 40) (Grifos nossos).*

Esse *Milagre Brasileiro*³ é analisado também em seu reverso, em um texto, originalmente escrito em 1981, por DAVIDOFF CRUZ, economista interessado em investigações relativas ao crescimento sistemático da dívida externa a partir do final dos anos 60. Suas investigações o levavam a dizer:

² Segundo J. P. Womack et al., um colapso de vendas na Indústria *Toyota Motor Company* determinou uma experiência, interessada em melhorar o sistema de produção e dispensar, ao mesmo tempo, mão-de-obra, a partir de 1950. Experiência que, mais tarde, passou a chamar-se *produção enxuta*. Antes disso, Hayek já havia exposto em 1944, em seu livro *O Caminho da Servidão*, as idéias básicas para a reativação do mercado sem qualquer limitação pelo Estado. Idéias que foram sendo divulgadas e/ou promovidas internacional e sistematicamente pela *Sociedade de Mont Pèlerin*, por ele organizada. (1997, p. 39-40).

³ O *Milagre Brasileiro* foi uma expressão cunhada pela propaganda oficial, em 1971, quando o produto interno bruto teria superado, em três anos consecutivos, a marca de 9%, suficiente para os liberais afirmarem o ciclo ininterrupto e ascendente do desenvolvimento no país. Esse desenvolvimento revelou-se, no entanto, assim: *Os 50% mais pobres do país percebem apenas (1983) 13,6 % da renda total. Os 10% mais ricos têm acesso 46,2% dessa renda, de que os 5% mais ricos detém 33%*. (Jaguaribe, 1986, p. 18).

Como agravante, o discurso oficial à época atribuía um caráter predominantemente conjuntural e transitório às adversidades externas. Estas eram vistas como um resultado exclusivo do “choque do petróleo”, e este como um fenômeno que seria rapidamente absorvido e neutralizado no plano das relações econômicas internacionais. (Davidoff Cruz, 1983, p.67) (Grifos nossos).

Na verdade, enquanto a crise de acumulação, a crise do trabalho, com raízes estruturais muito mais profundas, objetivava-se no mundo, isso não era discutido pelo país. Enquanto o Estado brasileiro, como diz FRANCISCO DE OLIVEIRA (1995, p.24-25), era dilapidado pela ditadura, a realidade internacional foi decodificada apenas como a *crise do petróleo* e as lutas sociais, encaminhas pelas lideranças das diversas áreas, como a *recuperação da democracia*. Ainda que alguns intelectuais brasileiros de oposição ao governo, em paralelo, fornecessem dados ou alertas sobre a crescente dívida e suas conseqüências sociais, relacionadas ou não com a soberania do país, o fato é que a voz da lógica ou da tendência de reprodução ampliada do capital não foi ouvida nem analisada pela maioria que se indispunha contra o governo e/ou se mostrava favorável à democratização do país. O termo capitalismo, ou mesmo capitalismo financeiro, com suas implicações históricas e com sua fecundidade, como uma possibilidade explicativa dos processos de endividamento, fosse pelo motivo que fosse, não surgia de forma expressiva no interior das lutas desencadeadas, quer pela vanguarda, quer pela massa da população que aderiu ao movimento pelas *Diretas Já*, iniciado a partir de 1983 e sustentado pela Rede Globo.

Dificuldades teóricas, metodológicas e/ou compromissos ideológicos mais profundos parecem impedir o surgimento e/ou o aprofundamento de análises mais contundentes e necessárias que ultrapassem o fenomênico. Assim, o futuro social (no caso, educacional), até mesmo quando vislumbrado e definido nos limites do endividamento brasileiro, não foi conteúdo suficientemente esclarecido para direcionar as reflexões ou as lutas dessa época, embora TAVARES muito se esforçasse para viabilizar uma compreensão maior:

Tal processo de endividamento, basicamente financeiro, atrelou o destino da economia como um todo e, em particular, o funcionamento e a expansão do setor público e do setor financeiro privado aos azares da evolução descontrolada do sistema de crédito internacional. Quando este rompeu, em setembro de 1982, o Brasil se encontrava à beira da insolvência e teve de recorrer ao FMI para renegociar a dívida.

[...]

[...] de 1979 a 1984, a dívida saltou para 100 bilhões de dólares, sem que praticamente entrasse qualquer recurso novo, já que se tratava apenas de refinanciamento da dívida velha. (p. 95)

[...]

O Brasil continuou perdendo reservas aceleradamente. (Tavares, 1995, p. 94-96)

Com a perda das reservas dos países (como Brasil e México), no percurso da própria reprodução ampliada do capital, a retração dos organismos financeiros, a partir de 80, fez-se natural, sendo superada, apenas, na medida em que os emprestadores de dinheiro, sob o impacto do crescimento da pobreza⁴ e da necessidade de sua contenção, começam a impor programas de estabilização e/ou ajuste da economia. A partir dessa década, quando a prática dos empréstimos é marcada não mais pelo **discurso a favor do desenvolvimento econômico, mas a favor da negação do crescimento da miséria**, coube, ao BANCO MUNDIAL, precisar os conteúdos, os métodos e/ou as formas para os ajustes que se fariam necessários aos países não-desenvolvidos. Sob tal diretividade, pode-se dizer que os governos nacionais passam a fazer parte da **globalização**, por ficarem definidos e/ou gerenciados pelos organismos internacionais – o FMI e o BANCO MUNDIAL - que não só controlam, como interferem nas reformas políticas de todos os países pobres.

A política para a preservação dos interesses do capital financeiro, fundindo-se com a política de otimização dos lucros do capital produtivo, estabelece na revitalização desse sistema, novas regras, tanto para os empréstimos como para a realização de mercadorias produzidas por empresas transnacionais. **A globalização mostra ao mundo, enfim, os seus parceiros, enquanto o Brasil navega nos mares e nos ares das promessas de democratização do general FIGUEIREDO ou nas esperanças da Nova República, capitaneada por SARNEY.**

Debaixo de monitorização rigorosa para a concessão de dinheiro pelos credores internacionais, o Brasil, com suas reservas já comprometidas com o pagamento integral de juros por dívidas anteriores, empenha-se em políticas que terão repercussões negativas na qualidade de vida da população em geral. Compromete-se com a **redução de gastos públicos**, com a **diminuição do Estado**, com a **liberalização e desregulamentação da economia** e, principalmente, com **medidas para aliviar a pobreza**, que passam a ser vistas, pelo grande público, como saneadoras dos erros sociais produzidos pelos (anteriores) mandarins da ditadura, ou como conquistas populares próprias à democratização em curso. Medidas pouco examinadas na perspectiva *tatcheriana*, em nada relacionadas com a crescente inviabilização do Estado de Bem Estar Social (existente ou prometido), muito menos como medidas asseguradoras do mercado plenipotenciário, sem limitações domésticas ou nacionalistas.

Em um clima de esperança ingênua ou de tranqüilidade ideológica, com uma consciência social opaca, como dizia FLORESTAN FERNANDES (1986, p. 28), com idéias pedagógicas desvinculadas do dinamismo econômico em sua lógica estrutural, os compromissos com o FMI foram sendo lentamente incorporados ao cotidiano dos brasileiros educadores. A fé nos resultados futuros conquistados pela **eliminação da ditadura e pela participação popular** obliterou a razão que poderia reconhecer, nos caminhos que estavam sendo percorridos pela educação, a “*mão invisível do mercado*”. O **mito da democracia sem contradições** (retomado e em aceleração) conseguia passar até mesmo nos textos de muitos educadores que se identificavam como marxistas.

⁴ Couto Soares (1995, p. 17) diz já se contar com 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta.

Dando um caráter de sagrado à democracia, principalmente a partir do governo do presidente SARNEY (1986-1990), os educadores em geral, os professores em sua grande maioria, apoiaram (até mesmo sem saber a origem) as medidas que FIGUEIREDO (1979-1985) já teria colocado como diretrizes educacionais de seu governo, lendo-as, fundamentalmente, **sob os limites da conjuntura nacional em marcha para a libertação do regime autoritário!** Sem questionar os fundamentos, a profundidade e a magnitude tendencial dessas decisões na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhadas por um *messianismo reformista*, políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais de FIGUEIREDO e, logo a seguir, nas práticas educacionais a partir de SARNEY

Recuperando essas medidas, através dos discursos de Figueiredo, percebem-se os eixos através dos quais os professores passaram, gradativamente, a gravitar. A **prioridade da educação básica**, por exemplo, não encontrou de imediato opositores, embora essa proposta alijasse os demais graus do ensino de preocupações sistemáticas pelo Governo. A **inversão da tendência expansionista do ensino universitário** foi apoiada, com poucas reservas iniciais, como uma medida social favorável aos extratos de baixa renda, sem qualquer alusão à possibilidade futura do Brasil em termos de ciência, tecnologia e trabalho no universo competitivo do mercado sem fronteiras. A **bandeira da alfabetização** foi assumida sem nenhuma memória quanto ao fracasso de todos os investimentos anteriores, sempre alardeados, desde o século XIX, no Brasil, como salvadores das sociedades pouco desenvolvidas. A transformação da escola em “refeitório” ou em “posto de saúde”, enquanto ambiente educativo privilegiado por programas especiais para suprir carências determinadas por fatores alheios ao universo acadêmico, foi examinada e apoiada, sob sistemáticas justificativas presas à idéia de ressarcimento da dívida social e de *reciclagem* de docentes. O estreitamento da função da **escola como veículo para eliminar deficiências básicas** enfim, foi pouco ou nada pensado como sendo o resultado de medidas internacionalmente impostas, que levariam a um esvaziamento estrutural das funções próprias à instituição ligada ao saber.

Com devoção especial, a luta pela **descentralização** do sistema educacional foi aplaudida como libertação do autoritarismo administrativo, do poder sem representatividade, sem jamais identificá-la como pré-requisito básico para o revigoramento da economia burguesa, ansiosa por autonomia de rotinas ou normas antes estabelecidas. A bandeira da descentralização, que se (com)funde com a de **auto-determinação**, afirmando a unidade administrativa independente como causa da eficiência e/ou de produtividade, dá à escola o mesmo discurso elaborado pelas empresas que pleiteiam a **desregulamentação** do sistema produtivo. O novo discurso mercantil (WOMACK et al., 1997), próprio à produção enxuta, sobre sucesso empresarial como resultado da vontade criadora de grupos emancipados de qualquer normatização ou de qualquer sistema estruturalmente rígido, entranha-se, no universo escolar, como se pedagogicamente por ele tivesse sido criado. A categoria de *prepotência* ou de *poder*, tomado, ou não, à moda foucaultinana, é considerada determinante e suficiente para apologizar a defesa incontestada da descentralização. Esquecendo os educadores que,

nesse século, a descentralização ora vem sendo repelida ora vem sendo acatada conforme as flutuações dos interesses político-econômicos.

A diretriz relacionada com a **participação da comunidade no interior da escola** por outro lado, foi percebida como a *descoberta de um processo salvador do ensino*, sempre analisado, após a Escola Nova, como autoritário, elitista, desvinculado do mundo real, dos interesses e/ou das experiências dos alunos. Em nenhum momento, essa atualíssima e *pedagógica* convocação da sociedade para *participar nos processos institucionais* foi interpretada fora do universo didático ou político. Em nenhum momento, ela é associada ao fenômeno crescente de desobrigação financeira do Estado para com a área social, para com o sistema escolar. A mobilização da comunidade para a participação em ações básicas dirigidas à educação e ao esporte, a partir do governo FIGUEIREDO, muito salientada por SARNEY, é internalizada como medida conseqüente à consolidação da participação popular e não como a gênese política do neoliberalismo no qual os indivíduos tornam-se órfãos dos poderes constituídos.

O estímulo às **representações da comunidade nos destinos da educação** ou da escola, inicialmente interpretado como a garantia da voz do povo contra qualquer totalitarismo da classe dominante, jamais visto como uma estratégia eficiente para acelerar, pela base, a desregulamentação do Estado, continua, até hoje, privilegiado apenas como o grande “artifício modernizador das relações acadêmicas”. Sem maiores análises que possam explicar as causas dessa “desejada” e “bem datada” intromissão do saber popular no direcionamento da escolarização, sacralizando a **interatividade**, a **solidariedade** e o **bom senso**, tomados abstratamente e entendidos como a mais pura expressão de respeito à **pluralidade**, os educadores dão início ao processo que desprestigia a formação específica, a formação qualificada para a condução dos alunos das diferentes séries, graus ou modalidades de ensino. Diluem-se, nessa caminhada, as análises sobre o mérito da qualificação dos docentes, posto que a ideologização do saber popular, das opiniões, do mero consenso, esvazia a necessidade de se pensar cientificamente a formação dos homens dos países pobres.

Acreditando que os estímulos governamentais para a participação popular na vida ou na gestão das escolas se deviam fundamentalmente às conquistas democráticas em evolução, os educadores não se interrogaram quanto aos resultados acadêmicos, científicos, culturais ou cognitivos, futuros, dessas medidas. Dogmatizadas no interior de um país com alta concentração de renda, a prática dessas medidas não só desfigura as reais diferenças existentes entre o conhecimento de comunidades pobres e ricas como concretiza as já existentes. Sem interesse em igualizar os *diferentes já diferenciados por questões econômicas*, sem vontade para defender, em qualquer comunidade, o ensino sob os mesmos parâmetros científicos (que, na prática, tornam os ricos mais ricos), os educadores apoiaram, sem refutações, **o ensino administrado sob diferenças locais, regionais, de grupos**. Unidos por uma apologia ingênua que sequer dimensiona as contradições inerentes a essa bandeira, mais uma vez confirmando a busca da democracia baseada nas

diferenças, leito por onde corre o liberalismo, pavimentam os caminhos que serão, à moda econômica, bem detalhadas pelo BANCO MUNDIAL, a partir dos anos 90.

No hábito, próprio ao conhecimento burguês, de não estabelecer relações entre fatos mais próximos e acontecimentos mais remotos, entre saber educacional e saber político-econômico, as modernidades no campo do ensino se sucedem, a partir de FIGUEIREDO, como já se disse, com aprovação quase automática. Essa contínua forma de pensar as necessidades de desenvolvimento da acumulação capitalista em separado das políticas ou procedimentos educacionais fez com que a procura por inovações para **tornar as escolas rurais (ou não) auto-sustentáveis** fosse tomada em si mesmo e, como tal, se transformasse, nas mãos dos professores, em **relatos sobre a competência técnica** ou **sobre experiências bem sucedidas de alguns gestores**. Relatos que, publicizando “**reformas administrativas eficazes**” (em escolas de qualquer grau ou modalidade), passam a assegurar os processos de competitividade exigidos pelo mercado e confirmam a necessidade da autonomia como princípio organizacional, inclusive para poder receber investimentos com taxa de retorno garantido.

O fato é que a compreensão de um problema, vivenciado atualmente, como o da (auto)sustentação de uma escola e a motivação para superar as carências financeiras, não obriga e nem limita a entender os procedimentos administrativos como instrumentos operacionais fora dos quadros do movimento econômico em curso. O problema reside, na verdade, em tomar a administração escolar como um campo de conhecimento separado da dinâmica social, o que reforça o ideário mítico da autonomia e/ou de liberdade pelo qual o homem se pensa como agindo no mundo por sua própria vontade ou deliberação. Da mesma forma, a pedagogia, assumida como modernizadora, mas pensada fora das conexões mais amplas da prática social, operada e vivida nos limites do raciocínio que não ultrapassa a didática e a psicologia, confirmando o pouco interesse em examinar as reais forças motrizes para as transformações, mantém, embora negue, o velho hábito de separar o ensino da vida propriamente dita.

Pelo mesmo princípio de pensar a vontade humana como pairando acima da lógica e/ou dos nexos do sistema capitalista, os **investimentos na área da educação à distância, por rádio ou por TV**, foram sendo discutidos como políticas governamentais com função de **alargamento das possibilidades educativas**, desmembradas do interesse crescente das áreas de telecomunicação e informática, esse novo filão econômico, em pleno processo de desenvolvimento. O desejo de viabilizar a **educação à distância** foi sendo entendido muito mais como expressão do resgate da dívida social do que discutido como a privatização da educação em curso. Mais tarde, nos anos 90, é examinado preferencialmente como uma exigência natural da virada do século, indutora de um sistema educacional renovado, com tecnologias que se contrapõem aos métodos tradicionais.

Fora também de qualquer luta significativa que deixasse entrever as contradições nas políticas encaminhadas, ou, ainda, que mostrasse os nexos da aventura democratizante com o programa econômico neoliberal em curso, ficaram os programas ministeriais que destinaram **recursos**

públicos para as instituições privadas em nome da necessidade de alargar as oportunidades de escolarização do país. O crescimento do número de instituições privadas recebendo incentivos do Estado em prol do aumento das possibilidades educativas não gerou artigos contestatórios em número significativo. Tampouco foram feitas relações entre a política de subsidiar o ensino privado e o discurso que conclama um regime comercial aberto; a inversão estrangeira e a concessão de licenças de tecnologia. Nesse sentido, nem o desenvolvimento de programas educativos na TV Globo, com suas vinhetas, tal como a mais repetida: **O Amigo da Escola**, nem o nascimento e crescimento do Canal Futura, já conhecido como o “**canal do conhecimento**”, parceria da Globo com a CNN, foram ou estão sendo debatidos pelos educadores através de análises que ultrapassem os discursos sobre a importância da telemática, da vídeo-conferência, da simulação virtual, do poder e/ou da necessidade da mídia no novo milênio. Tampouco estão sendo debatidas a vinculação do saber, cada vez maior, ao poder das grandes empresas e tampouco a socialização do conhecimento por esses meios.

Na realidade, o que ocorre, principalmente a partir do governo SARNEY, é a negação crescente da elucidação dos interesses econômicos que estão na base dos interesses políticos. À medida em que os últimos são privilegiados, definham as análises que contemplam teorias mais amplas sobre a sociedade de classes. A elucidação dos interesses econômicos, enquanto associados à educação, vão definhando na análise dos educadores, desde o momento em que se articula o Novo Pacto Social de sustentação da Nova República.

Sucedendo Figueiredo por eleição indireta e por morte inesperada de seu companheiro de chapa, SARNEY trabalha em prol de um consenso nacional básico que se impõe cada vez com maior clareza: **liberdade política & liberdade individual & liberdade econômica**. Mesmo acusado de falta de liderança, de ousadia, de responder à pressões, ao invés de usar do direito legal de administrar um país ansioso por novos direcionamentos, SARNEY, sob o apoio da mídia, com grande popularidade, dá vida às políticas desencadeadas por seu antecessor, **acelerando o dogma do BANCO MUNDIAL da urgência, na área educacional, apenas da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Seus primeiros discursos já revelam o itinerário que dará prosseguimento ao já estabelecido no país por metas. Diz ele, em mensagem apresentada ao Congresso, em 1986:

*A opinião pública manifesta-se sem restrições. Respira-se liberdade. Vivemos um processo fecundo e intenso de mudanças e ajustamentos, **garantidas a livre iniciativa** e a promoção do bem estar.*

[...]

*Há o desejo de mudar e o esforço consciente de fazê-lo, mantendo a harmonia na convivência entre as classes e preservando a estabilidade política e institucional. Há o pluralismo e entendimento, há liberdade. Cultivam-se valores da **democracia representativa**, estimula-se a prática da **democracia participativa**. O Estado assiste aos carentes, protege os fracos, esforça-se na promoção do bem comum. (p. 523)*

[...]

*É paradoxal a situação brasileira: de um lado, construiu-se uma economia em muitos aspectos próxima da maturidade industrial; de outro, mantém-se uma **estrutura social injusta**, que submete parcela ponderável da população em condições de vida lastimáveis, só compatíveis às nações mais pobres do mundo.*

*Em 1984, cerca de **38% das famílias brasileiras** recebiam menos de dois salários mínimos, encontrando-se portanto **na faixa de pobreza absoluta**. [...] **Associada à falta de serviços sociais básicos, a desnutrição traduz-se em índices inaceitáveis de mortalidade infantil e em reduzida esperança de vida.***

***Esta é a dívida social que a Nova República se propõe a atacar de frente.** (Sarney, 1987, p.523- 524) (Grifos nossos).*

Legitimando-se com um discurso a favor da **democracia** e da **justiça social**, disposto a combater, como prioridade, os bolsões de pobreza, esse dirigente recebe, por suas políticas públicas, apoio de todas as classes sociais, dos mais variados segmentos. Não se lhe aparece, de fato, nenhum oponente. Igrejas, movimentos populares, associações de profissionais, os grêmios estudantis, entre outros, apoiaram a “nova ordem” que se universalizava em termos de adesão e se reduzia em termos teóricos a um combate sem limites, ou sem parâmetros, contra o **autoritarismo e a favor da solidariedade**.

A luta por uma democracia sem adjetivos e por uma justiça social acima de qualquer relação de classe, operacionalizando-se gradativamente na década de 80, reforçados por mensagens de SARNEY, unindo forças díspares da sociedade civil, não encontrou oponentes significativos na área educacional. Quantitativa e qualitativamente não surgiam reflexões críticas sobre esses encaminhamentos que, tendencialmente, mostravam-se aptos a revigorar o liberalismo. Ao contrário, a defesa, pela população (“ao vivo e a cores”) do *Plano Cruzado*, do ministro Dilson FUNARO, em 1986, cuja meta era a estabilização da economia, sem qualquer rejeição à concentração de renda, já poderia sinalizar os caminhos da (re)democratização. Hegemonicamente, o limite da aspiração constituía-se na oposição a um regime ditatorial e encerrava-se na noção de progresso como negação das burocracias até então instituídas.

Na verdade, a adesão ou a retomada dos princípios liberais, valorizados como metas a serem atingidas pela sociedade, aclopados ao discurso moral da priorização dos gastos sociais, irmanando a maioria da população, favorecendo uma esperança (ilusória ou interessada) de transformação da sociedade (ainda que sob a regulação das relações capitalistas), atravessou o período de SARNEY, que contou, a seu favor, com a *Queda do Muro de Berlim* e com o fim da *Guerra Fria*, assinada por Bush e Gorbachov, em 1989.

A modernidade (neo)liberalizante, então, não só passou a exigir o enterro do marxismo, como não encaminhou nenhuma avaliação sobre as contradições da sociedade capitalista e, tampouco, fez prognósticos sobre a morte próxima do Estado de *Bem Estar Social*, já capitaneada por TATCHER, na Inglaterra, desde 1979; por REAGAN, nos Estados Unidos, a partir de 1980; por KHOL, na Alemanha,

a partir de 1982 e por SCHULETER, na Dinamarca, em 1983. Como bem lembra PERRY ANDERSON:

Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. (Perry Anderson, 1995, p. 11)

Esse fundo político para a “direitização”, a partir de 1985, também se expõe no Brasil, no campo da educação. Revista de expressão nacional, que nunca negou espaço à análises de cunho marxista, como *Educação & Sociedade*, apresenta, em cinco anos de editoração (1985-1990), um ilustrativo mapa dos interesses docentes desse período. Mapa que também se renova na 5ª Conferência Brasileira de Educação, de agosto de 1988, realizada em Brasília e que permite dizer que os temas privilegiados nesse espaço de tempo foram: a) **alfabetização**; b) **autoritarismo e poder**; c) **autonomia**; d) **democratização**; e) **descentralização**; f) **cidadania**, g) **ensino de...**(física, geografia, artes, línguas, ...); h) **construtivismo**; i) **cotidiano**; j) **relato de novas experiências e/ou de propostas curriculares**; k) **interdisciplinaridade**; l) **legislação, Constituição**; m) **nacional x regional**; n) **público x privado x comunitário**; o) **movimentos, participação popular**; p) **fracasso escolar, repetência e cidadania**; q) **novas tecnologias: rádio, informática, TV, ensino à distância**; r) **ensino ajustado aos mais diversos segmentos ou etnias**.

Textos que, até por volta de 1986, primavam por assinalar a manipulação do Estado no interesse das classes dominantes e suas repercussões no sistema educacional vão desaparecendo gradativamente na fase de crença na Nova República. Textos de caráter mais radical, que problematizavam o eixo principal no qual se movem as contradições da idealizada democracia somem do universo editorial. Artigos que questionavam as lutas que, aparentemente democráticas, eram encaminhadas pelos educadores para a solução de problemas imediatos, se já não eram hegemônicos nas publicações nacionais à época da modernidade consentida ao marxismo⁵, desaparecem aceleradamente das Revistas ou dos Congressos a partir da Crise Mundial do Socialismo. Já em 1988, poucos Conselhos Editoriais ou Editoras conseguem articular ou manter publicações com análises mais históricas, de cunho marxista, com criticidade sobre a sociedade que se realimenta na louvação ao particular e ao individualismo⁶.

Ainda examinando de forma geral a tendência dos interesses acadêmicos à época da Nova República, convém lembrar que foram encontradas produções sobre educação e trabalho, nas quais a polivalência do trabalhador emergente já era sinalizada, ainda que num esquema mais político-filosófico do que centrado no desenvolvimento real, em curso, da economia neoliberal. Da mesma forma, foram encontrados artigos, em número bem menor, que problematizavam o binômio

⁵ Entenda-se por espaço consentido pela educação ao marxismo o período que se processa entre o final de 70 até o final dos anos 80, quando se dá a queda do Muro de Berlim.

⁶ Como exemplo, a *Revista Educação em Questão*, (1987-1988).

escolarização e mercado de trabalho e induziam os educadores a aprofundarem seus estudos com o objetivo de, teoricamente, tornarem-se mais conscientes sobre as transformações da sociedade capitalista.

Nenhuma pretensão, no entanto, foi registrada quanto à necessidade de uma (auto)consciência relativa ao movimento desencadeado pela busca de um consenso social nos limites da democracia burguesa em suas conseqüências sociais e pedagógicas. Na verdade, a busca de um conhecimento alargado que ponha o homem dentro da reflexão sobre o devir (no qual está inserido e ao mesmo tempo instaura) foge, quando a força propulsora da investigação é regulada pelo imediato e quando a razão, teórica e ideologicamente, começa a ser considerada inútil para compreender as determinações do real.

Sem negar o enriquecimento das novas formas de ver um objeto de estudo, valorizando investimentos em áreas ainda não devassadas e afirmando o limite de inúmeras leituras que partiam de pressupostos marxistas, o que se quer registrar, como tendência que se instaura a partir da Nova República é a opção, cada vez mais clara, por referenciais teóricos que solidificam o interesse pelo presente mais imediato como única possibilidade de investigação. As conexões entre dados e fatos, entre propósitos e conquistas, as relações entre o que já foi feito e o que se está fazendo no presente, assim como preocupações com as conseqüências, para o sistema, de ações encaminhadas hoje não são traços significativos nos discursos dos homens que se percebem como educadores nesse final de século⁷.

Na verdade, tanto a exigência em ampliar o espectro de preocupações acadêmicas, ou o interesse por múltiplos particulares, como a exigência em valorizar os conteúdos em suas diferenças podem enriquecer uma concepção de homem ou uma utopia social que corresponde a um projeto educacional. No entanto, se essas novas demandas esgotam-se na busca de originalidade, exaurem-se no refrão da necessidade de modernização, justificam-se apenas como necessidades naturais de sociedades democrático-pluralistas, explicam-se pela morte dos antigos paradigmas, então, sim, estamos diante de não só uma filosofia de cunho liberal como no auge da concretização da **sociedade do descartável**.

REFLETINDO SOBRE OS ANOS 90

Respondendo ao seu tempo, reforçando no âmbito das escolas uma política de reformas, sem interesse em alterar a correlação de forças sociais já instituídas, ou em ultrapassar a democracia de caráter burguês, a maioria dos educadores, a partir da Nova República, alinha-se na atualização e/ou na formação do homem dentro da perspectiva do neoliberalismo, que o BANCO MUNDIAL detalha e

⁷ Registre-se que entre os poucos textos encontrados, ainda com uma preocupação relativa às conseqüências da práxis atual, estão os artigos de professores estrangeiros, principalmente chilenos.

regulamenta com competência. Poucas vozes se levantam no Brasil contra a adesão crescente dos educadores aos objetivos, prioridades, estratégias, conteúdos e metodologias de interesse da economia liberal que, objetivadas a partir de novos paradigmas e oculta sob discursos pedagógicos, fazem coro às medidas impostas pela recuperação do novo padrão de acumulação mundial, já sinalizado pelas mensagens de FIGUEIREDO e SARNEY. Incorporadas gradativa e sistematicamente, a partir de 1985, e aparentemente assumidas como mera mediação para a democracia, as diretrizes para a educação com efeitos econômicos e culturais, adotadas desde os empréstimos feitos à época da perda das reservas financeiras, só passam a ser objeto de reflexão, e/ou de rejeição de modo mais sistemático, no Brasil, a partir de 1990, por alguns intelectuais de formação marxista⁸.

Na década de 90, em paralelo à divulgação cada vez maior dos documentos de interesse dos organismos internacionais no campo educacional, já expostos sem medos ou pudores, surgem, com uma determinada frequência, trabalhos preocupados com as conseqüências sociais das medidas adotadas pelo Governo brasileiro *globalizado*. Incluem-se aí os textos de um pequeno número de educadores que, juntos com intelectuais de outras áreas, dissertam sobre os problemas pertinentes à privatização do ensino, à exclusão da maioria da educação, à falácia da retórica oficial quanto a qualidade do ensino, às avaliações das instituições educativas sob modelo empresarial e competitivo, entre outras questões levantadas⁹.

Essas vozes, no entanto, embora somando com outras, de outros países, inclusive, não encontram partidários convictos, em número suficiente, a ponto de organizarem demonstrações mais sólidas de resistência à política oficial e à prática pedagógica com características liberais. As informações já divulgadas sobre os resultados negativos dos programas de auxílio definidos pelo BANCO MUNDIAL e destinados obrigatoriamente aos países pobres, até o momento presente, não estão sendo vistas pela classe média, pela grande maioria de docentes e/ou de instituições de qualquer grau de ensino, como possibilidades iminentes e ameaçadores à nossa realidade educacional, cultural, científica e tecnológica futura.

Ao contrário, os governos de COLLOR, de Itamar FRANCO e de Fernando Henrique CARDOSO encontraram nomes, reconhecidos como progressistas na área educacional que validaram as medidas correspondentes às novas exigências da sociedade capitalista em sua fase conhecida, vulgarmente, por globalização ou, até mesmo, por pós-modernidade. Esses intelectuais renomados, atualizados pela economia e com uma retórica aquartelada na sofística foram revigorando e cimentando, através de cursos, treinamentos, conferências, entrevistas televisivas, documentos, relatórios, pareceres e artigos, os princípios básicos para a educação do **homem necessário à**

⁸ Cabe lembrar que membros do Grupo de Trabalho ligado ao Ensino de 3º Grau, da ANPED, contribuíram com produções que alertavam para o sucateamento da universidade brasileira, encaminhado principalmente pelo governo de Fernando Henrique com seu ministro, plenipotenciário, Paulo Renato Souza.

⁹ Entre os grandes representantes dessas preocupações encontram-se os brasileiros Emir Sader, Francis Nogueira, Francisco de Oliveira, Gaudêncio Frigotto, José Paulo Netto, Marília Fonseca, Tomaz Tadeu da Silva, sem esquecer o trabalho de Pablo Gentili que, por sua atuação no país, transformou-se em referência nacional.

sociedade pobre! Como diz, com certo espanto, ELBA DE SÁ BARRETO, em 1996, em um debate sobre as orientações atuais da educação:

Propostas diferentes que vinham sendo amadurecidas politicamente em várias fontes, em várias origens nacionais e internacionais, foram acopladas e sofreram uma redefinição. Muitas de nossas teses, de inspiração democrática progressista, pelas quais lutamos há anos, estão presentes, mas colocadas de outra maneira, dentro de um contexto muito diferente. (Sá Barreto, 1996, p. 256).

O fato é que não só o governo federal, mas também as administrações estaduais, encontraram seus pares no mundo acadêmico e passaram a contar com nomes (até então) respeitáveis, muitos pertencentes aos quadros partidários considerados progressistas. Intelectuais do PMDB, PSDB e até mesmo do PT foram guindados ao poder de induzir os demais educadores do sistema a acatar as “boas novas das reformas” através de cargos, assessorias ou comitês científicos. A adesão aos propósitos transformistas da sociedade pela via da educação, desejosa de negar a pobreza sob uma ótica reducionista, não conseguiu produzir textos de qualidade teórica pós-noventa. Uma retórica simplória inundou os espaços educacionais, principalmente nos Estados que fecharam financiamentos com o BANCO MUNDIAL, como São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, e, principalmente, o Paraná.

Esses instrumentos de divulgação da “boa nova”, que se espalharam por influência da mídia, por responsabilidade das editoras ávidas de lucro, por revistas carentes de verbas e de modernidade, por privilégios e oportunismos conjunturais, por comitês científicos escolhidos pelo poder ministerial, entre outros fatores mais emblemáticos de adesão à nova política educacional, na verdade, ainda estão a demandar uma cuidadosa crítica quanto ao discurso proferido ou, melhor, quanto à consistência ou à lógica interna desses textos. Isso porque, sem precisão no uso dos termos e no registro dos fatos, sem nenhuma preocupação com contradições ou incongruências, os discursos apologéticos da “nova ordem educacional” caracterizam-se mais pela valorização de refrões aceitáveis pelo senso comum do que por qualquer zelo em matéria de critérios de maior cientificidade. Perdem em qualidade, inclusive, para aqueles da década de 20 e 30, quando um otimismo pedagógico (mesmo inocente) acompanhava legitimamente os investimentos na industrialização do país.

A indústria cultural dos anos 90 concretiza-se, em grande parte, angariando leitores manietados pela sedução das palavras. O “politicamente correto” entra em tela, conclamando todos a participarem de todas as formas de cultura sem “racionalidades arcaicas ou vesgas”. Negam-se quaisquer critérios que permitam reconhecer se as práticas sociais, ou as crenças culturais ou populares, são válidas ou não. Os educadores passam a exacerbar a valorização do diferente pelo diferente, do pluralismo sem dimensão de classes sociais e da necessidade de tolerância sem precisar credos, fanatismos, ideologias ou perversidades sociais. Negam o discurso genérico, depreciam a ciência e, valorizando a opinião, conclamam a comunidade para a qualificação do ensino,

considerado impróprio por ser desvinculado da participação popular! (Re) Constrói-se, com ênfase, o altar para o endeusamento do prático e a negação do teórico, que garantirá aos países pobres (como querem as potências de primeiro mundo) a necessidade crescente da compra de tecnologia futura.

Assim, com o apoio e o labor de antigos colegas, mestres e doutores que, anteriormente, pareciam ter lutado por uma educação preocupada em desvendar as contradições da sociedade de classes e, desse modo, refletir sobre e/ou auxiliar em sua superação, foram (re)afirmados velhos princípios burgueses, agora, “barateados” ou caricaturizados sob a luz da chamada modernização necessária, que inclui a eloqüência vazia como suporte para o direcionamento educacional. As palavras mágicas para transformação social, divulgadas e/ou reforçadas por eles - *autonomia, descentralização, diversidade, flexibilidade, eliminação do formalismo ou do academicismo, criatividade, representação ou participação da comunidade, tolerância, sistemas de alianças, conhecimentos pragmáticos ou úteis* - que nunca foram exigências estranhas ao mundo mercantil, passam a ser ditas como se inéditas fossem. Postas como formas de garantia para a convivência social progressista e dadas como indispensáveis para o sucesso individual são, também, avocadas como balizadoras de qualquer avaliação institucional ou instrucional.

Arrastando docentes pela persuasão a ações ilusórias, o discurso desses mestres da retórica, contando, na verdade, com a força da autoridade e do prestígio, antes a eles atribuídos, solidifica as falas presidenciais, ministeriais ou dos políticos sequiosos do cargo de Presidente da República. Entre algumas “pérolas” passíveis de serem encontradas nos textos oficiais (como em Planos Decenais do Governo, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, entre outros), que sustentam as justificativas para tais ou quais atitudes acadêmicas, podem-se listar, rapidamente, algumas “definições” consideradas por seus mentores como relevantes para o planejamento escolar. Maltratando até o óbvio, atropelando até mesmo o senso comum, podem-se encontrar frases como estas:

- a) A **escola é pública** quando pertence ao público;
- b) A **identidade** expressa-se na oposição à padronização e se a percebe pela parte diversificada das escolas;
- c) A **autonomia** é o quesito gerador de responsabilidade;
- d) A **continuidade** dos estudos consiste na capacidade de aprender e não no acúmulo de conhecimentos;
- e) A **interdisciplinaridade** é o diálogo permanente com outros conhecimentos;
- f) A **diversidade** é a aceitação de todas as formas de expressão;
- g) A **contextualização** é o recurso para retirar o aluno da condição de espectador passivo;
- h) O **trabalho** é um campo de preparação para escolhas profissionais futuras ou um espaço de exercício de cidadania;
- i) Os **princípios éticos** impedirão que desfavorecidos continuem como desfavorecidos;
- j) A **correção de fluxo** é condição para eliminar ou estancar a excludência.

Com enorme superficialidade, livrando-se da velha concepção de conhecimento que busca conhecer a realidade, descartando qualquer compromisso com a ciência ou com a lógica para além das aparências, os documentos oficiais da década de noventa também falam da reprovação escolar

como resultante de atos pedagógicos, dispensando, assim, qualquer outro tipo de comentário que estabeleça associação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem. Induzem, dessa forma, a uma contínua *mea culpa dos professores*, que passam a secundarizar outras relações para explicar o fenômeno excludente dos sujeitos pobres. Nada melhor para examinar essa postura do que ler o documento da Secretaria de Educação do Paraná – *Avaliação escolar: um compromisso ético (1993)* - da época do Governador Requião de Mello e Silva, organizado e redigido sob a superintendência de Antonio João Mânfió, com técnicos das diferentes regiões do Estado. Organizado como um libelo em favor da ética, enquanto fator considerado por seus proponentes como determinante para a superação daquilo que o capitalismo concretiza, o documento foi apoiado, na época, como a expressão da *escola geradora de cidadania!*

Os autores desse documento, também sem pejo, denominam de mítico qualquer raciocínio explicativo do fracasso escolar que ultrapasse a relação *professor x aluno* ou *ensino X aprendizagem*. Simplificando e reduzindo termos, igualizam *diagnóstico* com *pesquisa científica*, *autonomia* com *saber andar com as próprias pernas*, *criatividade* com *coragem para trilhar novos caminhos*, *qualificação da escola* com *participação da comunidade*, garantindo entre outras, as indefinições típicas e adequadas a um momento preciso de desregulamentação genérica, orquestrada pela reordenamento do padrão de acumulação. Imprecisões conceituais, indefinições teóricas que, na verdade, surgidas pela conveniência e sedimentadas pela oportunidade, esvaziam o sentido da luta por conteúdos educacionais estimuladores da autoconsciência da própria humanidade em sua historicidade.

Na sistemática de perder o futuro de vista, de não estabelecer relações mais amplas do que aquelas já delimitadas pelo conceito de democracia burguesa, na permanência de análises que fecham o universo educacional em ações institucionais solidárias, a concepção de educação dentro desses limites costuma ver as *Políticas Educacionais dos Anos 90* apenas através das diretrizes ligadas aos parâmetros curriculares. Elas não são examinadas como uma tendência crescente, a partir dos anos 70, que se expressa na negação dos velhos paradigmas de conhecimento, que deram, até hoje, incontestavelmente, sustentação à ciência produtora da tecnologia em uso. Não são examinadas como depreciação sistemática da transmissão dos conhecimentos que solidificaram a economia do primeiro mundo. Não são analisadas como expressando a valorização emergente de um tipo de linguagem que apenas pretende persuadir e não explicar, nem são percebidas como o embuste da cidadania que apenas pleiteia adaptar o indivíduo ao grupo ao qual pertence.

Na verdade, as Políticas Educacionais de nosso país nos anos 90, - que foram lentamente recriadas e/ou apropriadas pela burguesia desde a luta contra a ditadura militar, amamentadas pela Nova República, consolidadas pela era COLLOR - CARDOSO e gerenciadas, com vigor autoritário, por Governadores como Jaime LERNER do Estado do Paraná, - ainda estão para ser examinadas no espectro da decadência da ciência e do oportunismo cívico, cujas conseqüências nossos netos sentirão. Nesses novos estudos, impossível esquecer que o fascismo, como diz KONDER, (1977, p.

27) nunca se empenhou seriamente em desenvolver com rigor e coerência uma determinada linha de reflexão filosófica e sempre se aproveitou do ecletismo para expor-se apenas como um projeto social de caráter pragmático, de interesse de todo e qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo**. Washington, D.C., 1998-1999.

BARROS DE CASTRO, Antonio; SOUZA, Francisco Eduardo Pires de. **A economia brasileira em marcha forçada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DAVIDOFF CRUZ, Paulo. Notas sobre o endividamento externo brasileiro nos anos setenta. In: BELLUZO, Luiz Gonzaga; COUTINHO, Renata. (Orgs.). **Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise**. São Paulo: Brasiliense, v.2. 1983. p.59-106.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998,

JAGUARIBE, Hélio et al. (Coord). **Brasil, 2000. Para um novo pacto social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca das Ciências Sociais, 3. Série: Política)

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A Educação nas Mensagens Presidenciais: 1890-1986**. Brasília: INEP, 1987, 2v.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-34

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO. Rio Grande do Norte: Universidade Federal, 1987-1988.

SÁ BARRETO, Elba de. IN: TOMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Anexo**. Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil". São Paulo, SP: Cortez, 1996. p. 253-279

SOARES, Maria Clara Couto. In: TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: PUC: Cortez, 1995. p. 15-39.

TAVARES, Maria da Conceição. **O grande salto para o caos: a economia política e a política econômica do regime autoritário**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. IN: **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. São Paulo. v. 23, n.1/2, p. 49-69, jan /dez, 1997.

WOMACK, James P. et al. **A máquina que mudou o mundo**. Tradução de Ivo Korytowski. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

[Ver: CascavelPOL- Corrigido em 11.02.01]

O ESTADO BRASILEIRO E AS PRÁTICAS POLITICO - EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 80

Resumo: Partindo da necessidade de se pensar a educação no interior do espectro da contradição que coloca lado a lado a mudança e a permanência, impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, e, principalmente, aciona velhas atitudes apenas maquiadas pelo dogma do mercado, a autora analisa a forma como as reivindicações educacionais, a partir dos anos 80, caminham *pari passu* à doutrina liberal que se atualiza progressivamente na América Latina, tendo como ponto político de inflexão a ditadura militar do Chile e como marco econômico não só a chamada “crise do petróleo” como o endividamento progressivo do Estado Nacional.

Palavras-Chave: *tendência educacional – prática política liberal - sociedade – contradição*

Disponível no livro organizado por Francis Mary Nogueira GUIMARÃES - Estado e Políticas Sociais no Brasil -, Cascavel, UNIOESTE, 2001, pp. 99-122. Apresentado como conferência no Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil , UNIOESTE, Cascavel, 2000,
