

## Educação liberal em estados autocráticos burgueses

*Vera Lucia Vieira\**

Resumo: Ante as evidências de que o ideal liberal de minimizar a desigualdade pela democratização da educação não se concretizou na região, observando-se, pelo contrário, o aumento das desigualdades, os autores tendem a responsabilizar as políticas adotadas pelos governos democráticos. Questiona-se neste artigo a possibilidade de vigirem democracias em países como os latino-americanos, em decorrência da forma de ser social que os caracteriza. Aponta-se o caráter autocrático vigente nestas sociedades em que o capitalismo é hiper-tardio.

Palavras-chave: Educação liberal, autocracia, neo-liberalismo, políticas públicas.

Abstract: In this article, the authors question about the viability of democracy in countries like the Latin-American ones, as a result of the way they work socially, and in face of the evidences that the liberal ideal of reducing inequality for the democratization of teaching has not been put into practice in the region, where, on the contrary, more intense inequality has been observed. The authors believe the political policies adopted by the democratic governments to be responsible for this situation, highlighting on the autocratic character of these societies that experience late capitalism.

Key words: Liberal education, autocracy, neo-liberalism, public policies.

A contradição entre o ideal desenvolvimentista liberal e a sociedade dividida em classes – já percebida por Stuart Mill no início do século XIX – levou-o a propor que tal condição de exploração, impeditiva da realização da democracia, poderia ser eliminada não pelo processo político democrático, como outros afirmavam, mas por mecanismos como educação para a classe trabalhadora, cooperativas de produtores e outras medidas do gênero. Dado que o liberalismo (ou, pelo menos, seus teóricos) aceitava ou reconhecia como naturais as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que considerava possível ajustar a esta condição o ideal da democracia, a solução para um melhor exercício da cidadania seria a ampliação do acesso à educação.

---

\* Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP. Coordenadora do Centro de Estudos de História Latino-Americana. [vevi@terra.com.br](mailto:vevi@terra.com.br)

A esta contradição, entre a democracia apregoada pelos iluministas do século XVIII e o liberalismo adotado no século XIX europeu, acrescem-se, para os países latino-americanos, os problemas da subordinação e dependência, que se acentuaram como enclaves na conformação dos Estados nacionais e seus desdobramentos ao longo do século XX, adentrando o XXI.

No interior desta lógica, configuraram-se Estados que transitam entre ditaduras e autoritarismos e que se tornaram a expressão da desigualdade, exclusão, cerceamento, violência – características estas sobejamente reconhecidas e divulgadas.

Destacando-se a questão educacional, observa-se que a análise de seu caráter liberal tem sido efetuada por diversos autores, que evidenciam sua péssima qualidade<sup>1</sup> (ESCUADERO, 1999) ou as reduzidas e precárias condições de acesso. Particularmente nas duas últimas décadas, em que definições na área de políticas educacionais passaram a fazer parte da agenda dos organismos internacionais, acumulam-se evidências de que o ideal liberal de minimizar a desigualdade pela democratização da educação não se concretizou na região, pois, apesar dos apregoados esforços na área educacional, as desigualdades têm aumentado.

Os analistas tendem, no entanto, a abordar este problema do ponto de vista do aval que a democratização da educação passa a representar para a concessão de novos financiamentos. Neste sentido afirmam, não sem razão, que a questão educacional participa da agenda, não pela possibilidade de desenvolvimento humano que representa, nem mesmo pela possibilidade de inserção social, mas para a formação de mão-de-obra que possa competir para assumir postos em empresas, conformes aos últimos padrões tecnológicos. Daí, ponderam os autores, a distorção do caráter humanista alardeado nos documentos e as estratégias de implantação das políticas, de que resultam os baixos índices de sua concretização. Mais recentemente, os discursos discorrem sobre a importância desta priorização para a formação da consciência cidadã e a ampliação de seu exercício enquanto mecanismo de veiculação de demandas e de controle social sobre as ações dos governos, reconhecidamente corruptos, patrimonialistas e fisiológicos.

De tal historiografia observa-se que, ao adentrar à relação entre os tipos de reformas, os conceitos de mudanças propostos, as finalidades da educação e as funções sociais que esta deve cumprir, os autores questionam o liberalismo, e mais recentemente o neoliberalismo. Este se revela, ao longo de nossa história, nas políticas educacionais propagadas como solucionadoras dos problemas, nos conteúdos veiculados pelas diferentes áreas de conhecimento e nos diversos níveis de escolarização, nas práticas pedagógicas sempre renovadas para permanecerem as mesmas. Não é de estranhar, nestas análises, liberais denunciando o liberalismo

---

1. Que se refere não apenas aos baixos índices de desempenho dos alunos, mas também ao conteúdo e às finalidades do que se veicula como conhecimento.

como responsável pelas mazelas sociais e defendendo novas práticas liberais como solução para elas.

Assim, constata-se que, dez anos após a implantação das “reformas” educacionais em países latino-americanos, apesar dos esforços, mantêm-se muitos problemas estruturais que afetam os sistemas de cada país, como a iniquidade, o aprofundamento da desigualdade, a concentração do poder de decisão sobre as questões essenciais que interferem na dinâmica educacional. A estes se acrescem outros, como o aprofundamento da má qualidade, o desânimo, a fragmentação e a desorientação dos docentes (em decorrência não apenas da desregulamentação do trabalho ou da não-implantação de carreiras para o magistério, mas da eliminação das normas e condutas no interior das escolas, sem que outras tenham substituído as anteriores, sabidamente injustas) (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005).

No Brasil, em particular, a incorporação de grandes contingentes de demanda secularmente reprimida ao sistema educacional, sem a criação das condições infra-estruturais e humanas necessárias a seu atendimento, contribuiu para a desqualificação do ensino, assim como para aumentar a violência já significativa no âmbito social geral.

Preocupados em situar as funções sociais que as políticas educacionais vêm cumprindo, a reconfiguração que as caracteriza enquanto práticas sociais ou, ainda, sua relação com este caráter liberal do Estado, poucos autores se detêm em analisar estas políticas como expressão da forma particular como se instituem e se desenvolvem os Estados na região, e o restrito potencial da lógica liberal nestas formações específicas.

É nesta perspectiva que vêm as reflexões expressas neste artigo: situar tais políticas educacionais como expressão das democracias restringidas que caracterizam os Estados nacionais enquanto autocracias antidistribucionistas<sup>2</sup>, incapazes, por sua própria configuração, de encaminhar soluções às questões educacionais, mesmo nos limites da ordem liberal. Neste sentido, analisar como tais políticas – particularmente quando veiculam a educação como pressuposto para a continuidade desta forma de desenvolvimento – denotam, conforme diria J. Chasin, o *ardil do politicismo* (CHASIN, 2000a), que se expressa também nas abordagens dos especialistas. Não pretendemos, neste artigo, analisar as políticas em si, mas refletir sobre a lógica que as funda, como partes constitutivas de formações sociais autocráticas.

Ao longo de nossa história, propostas de políticas educacionais, mesmo as de “vanguarda”, denotaram um tipo de conservadorismo pelo qual “o novo sempre

---

2. Referimo-nos às teses defendidas pela London School of Economics, fundada pelo Partido Trabalhista inglês em meados do século XX que, assumindo o socialismo pacífico e parlamentar como forma de atuação, advogava a adoção de uma série de medidas sociais visando a atenuar as enormes diferenças de classes e privilégios vigentes naquela sociedade.

paga um pesado tributo ao velho”; ou seja, mesmo no interior da lógica liberal, as políticas públicas, em particular na área social, ficam aquém das necessidades e das possibilidades sociais objetivas de serem efetivadas. Ante a impossibilidade de proceder sequer a reformas mais estruturais que minimizem, por exemplo, a brutal concentração de renda ou a expropriação da riqueza coletivamente produzida pela população, a cada momento se define uma diretriz que passa a ser apontada como a solução para as mazelas sociais. No presente, é a educação que é apontada como determinante para alterar as condições do desenvolvimento do país.

Mesmo autores de outras áreas percebem este conservadorismo. Gilson Schwartz, por exemplo, afirma:

Não é difícil identificar em economia o que é um pensamento conservador: ele, em geral, repousa sobre três idéias fundamentais: as instituições atrapalham o funcionamento dos mercados; os pobres são os maiores responsáveis por sua pobreza; o conhecimento e a educação têm poder transformador (SCHWARTZ, 2000, p. 2).

O autor, embora defenda os investimentos em educação, critica a

inserção da educação e do conhecimento na formulação conservadora. Modelos de capital humano não são novidades. Já foram criticados como visão ideológica do capital. Afinal, a distinção entre os que têm e os que não têm fica diluída na idéia aparentemente democrática de que basta estudar muito para virar capitalista (SCHWARTZ, 2000, p. 2).

Assim, se se tomam alguns aspectos de nossa condição educacional (expressos como diretrizes, objetivos ou metas justificadores da implantação de medidas como a descentralização ou as reflexões relativas às finalidades da educação, de que resultam alterações no currículo ou nos pré-requisitos exigidos como competência dos docentes), vê-se que o que é apontado como novo talvez não o seja tanto. Também os diagnósticos oficiais se assemelham muito, indicando a permanência secular dos mesmos problemas no campo educacional, particularmente do ensino público.

Das diretrizes disseminadas hoje para a educação, a descentralização desponta como uma das metas integradoras. Entretanto, por exemplo, instituiu-se a descentralização do ensino no Brasil desde o Ato Adicional de 1834, após a abdicação do imperador, passando o encargo de sua instituição e legislação às assembleias legislativas provinciais, o que veio a acompanhar os preceitos da descentralização administrativa a que várias províncias aspiravam. Fernando de Azevedo, na década de 30, reputava a isto a responsabilidade pela ausência de uma educação comum nacional e o desnível entre a educação recebida pelas “elites e as camadas inferio-

res” (AZEVEDO, 1931, p. 206). O resultado desta medida foi a desresponsabilização dos governos (estaduais e nacional) pela universalização do acesso.

Do século XIX até a década de 1930 ocorreram inúmeras tentativas de explicar onde residiam os obstáculos para o desenvolvimento nacional, que transitaram de explicações de ordem geneticista à cultural e à econômica. No entanto, pouco se observou de medidas concretas. Pouquíssimas escolas havia num imenso território nacional, atendo-se os educadores a discussões pedagógicas, enquanto a escolaridade se mantinha como uma abstração destituída de concretude social. No bojo da discussão sobre o desenvolvimento social brasileiro que permeou as décadas de 1910 a 1930, estendendo-se até 1950, cuja essência referia-se à questão do atraso brasileiro, a educação continuou a ser citada como a grande solução, merecendo até mesmo debates que envolveram autores como Sérgio Buarque de Holanda. Este fez a crítica ao desenvolvimentismo via educação defendida neste período, enfatizando que a alfabetização maciça não constituiria por si só fator de progresso, definindo os defensores de tal idéia como “pregoeiros do progresso” e refutando a crença de que esta era a condição básica de desenvolvimento, como verificado nos Estados Unidos, que teria o poder de pôr fim aos males nacionais (HOLANDA, 1991, p. 124).

Problemas como falta de acesso, defasagem idade/série ou fluxo escolar, inadequação do ensino às necessidades do mercado de trabalho, dicotomia entre o ensino propedêutico e o generalista formam os *leitmotiven* de reformas educacionais que se pretenderam sempre inovadoras em toda a América Latina. Até mesmo as questões relativas à cidadania não são novas, nem como propostas nem como justificativas que acabam por reputar ao povo comum a culpa pelo atraso do país, dado que, conforme tais preceitos, o não-exercício da cidadania decorreria da falta de educação, assim como o desemprego decorreria do despreparo das pessoas para o mercado de trabalho. Inverte-se, desta forma, a questão: somos atrasados porque ignorantes, em vez de: a ignorância resulta de um atraso que se explicita pela condição hipertardia (CHASIN, 1999) de nosso desenvolvimento<sup>3</sup>. Em síntese, as políticas educacionais para a educação pública e seus ideólogos recorrentemente se propõem a resolver o problema da miséria, do acesso a mercado de trabalho, do próprio exercício da cidadania.

Ora, descoladas que estão de medidas que alterem as condições estruturais de nosso desenvolvimento, só não estão fadadas ao completo fracasso devido à sem-

3. Na década de 90, cresceu a riqueza (PIB passou de US\$ 350 a 420 bilhões), acompanhada de extrema pobreza – concentração de renda. O Brasil destaca-se como um dos campeões do analfabetismo (18,7%), aproximando-se dos padrões africanos, ou seja, do quarto mundo. Cf. relatórios do Banco Mundial (1990-94), relatórios sobre o desenvolvimento humano publicados pelas Nações Unidas e documentos sobre educação de base e alfabetização publicados pela Unesco e pelo Unicef.

pre presente (mesmo em períodos de ditaduras) pressão social e popular. Pressão esta que se explicita de diversas formas: negociando diretamente com o poder público ou encontrando alternativas no interior da sociedade civil, algumas das quais assumidas pelo Estado e condenadas também ao fracasso, porque espoliadas de seus fundamentos ontológicos, que explicitam sua emergência.

Analisando as políticas neoliberais na região, Puiggrós (1999) assevera que os analistas funcionalistas, ao abordar a década de 60, caracterizavam corretamente como ‘disfunciones’ os problemas que assolavam a educação local, pois que, embora persistentes, não punham em risco a existência dos sistemas de educação pública na maior parte daqueles países. Para ela, as ditaduras e os regimes autoritários que assolaram a região nas décadas de 70 e 80, em um primeiro momento, não foram capazes de refrear o impulso que a educação havia tomado no período anterior, “preparando-se para as grandes mudanças produzidas pela ciência e pela técnica”, o que estaria levando os sistemas educacionais a adequar os processos de ensino-aprendizagem aos novos desenvolvimentos epistemológicos e articular as escolas às demandas sociais e políticas.

O que se observa é que os efeitos da ditadura se fizeram sentir nos anos seguintes, quando se reinstauraram governos censitariamente representativos, embora no interior da mesma lógica autocrática – que se evidencia pelos inúmeros enclaves de ordem política, econômica e social vigentes nos regimes militares. Acresce-se a isso a crise que se acentuou nos anos 90, demonstrando, entre outras coisas, a incapacidade dos Estados nacionais de gestar quaisquer movimentos de reação, permanecendo à deriva das circunstâncias internacionais.

Exauridos os recursos dos países, os governos – premidos pelas demandas internas a que necessitavam dar alguma resposta, sob pena de não se legitimarem minimamente na nova ordem que se configurava – recorreram, como sempre fizeram, aos organismos internacionais de financiamento. O que queremos destacar é como o Estado liberal na região não deu conta de cumprir as funções básicas que lhe competiam no interior mesmo da lógica liberal.

Neste contexto, fixaram-se as bases para a retomada da educação nas agendas políticas. Conforme informe do Foro Mundial Educación, coordenado pela Unesco, divulgado pelo Boletim Informativo da Alai (BOLETIM, 2000), em 1979 (Declaração do México), foram definidos os preceitos para as reformas, retificados na reunião de Quito (em 1981), da qual se extraiu o Projeto Principal de Educação (PPE). Este, por sua vez, propôs metas a serem atingidas em 2000: “acesso universal à escola primária, eliminação do analfabetismo adulto e melhoria da qualidade e da eficiência da educação”. Antes de completar este período, em 1990, em um fórum também organizado pela Unesco e da qual participaram Unicef, PNUD, Fnuad, Banco Mundial e representantes de 155 governos e de entidades da sociedade civil, as metas e o prazo foram ratificados, além de se ampliarem as propostas no conhecido “Educação para Todos” de Jomtien.

A importância internacional de que se revestiu este plano consolidou-se com a convocação, em 1994, por Bill Clinton, então presidente norte-americano, da Cúpula de Miami, que lançou o “Plano de Acesso Universal à Educação” para 2010, ratificado em 1998 como “Iniciativa de Educação” na II Cúpula, em Santiago, cuja coordenação na América Latina ficou a cargo dos governos do México, Argentina e Chile, assessorados por diversos organismos internacionais como OEA, Banco Mundial, BID e Usaid. Neste ano, o “Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID se propuseram gastar US\$ 8,2 bilhões no sistema de educação da América Latina nos três anos seguintes” (DASSIN, 1998). Em 2000, o Foro de Dakar constatou que “no se cumplieran las metas de la Educación para Todos en el plazo estipulado, ratifica en lo fundamental las mismas metas, renova los compromisos y corre el plazo hasta el 2015” (BOLETIM, 2000).

O documento verifica, ainda, que os governos que investiram tantos recursos humanos e financeiros na consecução destas metas tiveram irremediavelmente desgastada sua credibilidade social e política, além de considerar que a tradição de atribuir esta inoperância à falta de recursos financeiros e à incapacidade de execução dos governos não é suficiente para explicar tanta ineficácia. E aponta a necessidade de revisar o desenho das políticas e promover alterações profundas na maneira como os governos e as agências internacionais vêm encarando o tema da educação em geral e da reforma em particular, sugerindo-se minimizar a ênfase na eficiência e buscar o desenvolvimento integral dos alunos, a formação de sua consciência, o exercício responsável de sua liberdade e sua capacidade para se relacionar com os demais e respeitar a todos. Velhas palavras de ordem que retornam ao vocabulário, seguidas de recomendações para que os governos garantam melhores serviços aos excluídos, reconhecendo a necessidade de diversificar a oferta educacional pelo respeito à diversidade étnica e cultural vigente na região.

As reflexões, que averiguam que as políticas educacionais têm pressuposto uma concretude social culturalmente homogênea e que associam o fracasso das reformas a este olhar cego à diversidade cultural, passam a fazer parte das análises com frequência cada vez maior, em virtude também dos embates entre a globalização e a cultura regional, local, étnica e/ou religiosa, que adquirem contornos diversos em todas as faces do planeta.

Welch, em estudo sobre classes, cultura e Estado na educação comparada, resgata as diferentes teorias que buscam refletir sobre estas relações, constatando, entre outras coisas, que o conceito de uma cultura unitária correspondente a um Estado-nação está claramente baseado em uma tipologia bastante arraigada na economia e na sociedade ocidental. Esta, por sua vez, se funda: no preceito weberiano de que a lógica do racionalismo formal da burocracia suplanta as tradicionais formas de organização, que a diferenciação se dá no interior do trabalho, que a expansão maciça dos sistemas educacionais produzirá a mão-de-obra essencial ao desenvol-

vimento; no potencial de desenvolvimento da “ciência de ponta”, associada a uma forte infra-estrutura tecnológica; na confiança que os modelos de tomada de decisões modernas e científicas são mais efetivos que outras formas de relações sociais e que a sociedade é permeada por ações éticas individuais (WELCH, 1993, p. 18).

No campo teórico também se observa a defesa da construção de modelos unitários para análises das relações sociais, em particular na área educacional. Neste sentido, têm sido referenciadas com frequência teses semelhantes às retomadas por Lenhart acerca de o esclarecimento teórico social não poder ser dado pelo modelo de diversificação dos povos, existente há milhares de anos, mas exigir como ponto de partida a percepção da unidade nesta diferença produzida pelo sistema social. Exige um modelo conceitual comum que analise a globalização em diferentes planos: informática, ecologia, cultura, fluxos financeiros, postos de trabalho e produção e sistema econômico (BECH; LUHMANN *apud* LENHART, 1998). Procedendo a uma abordagem sistêmica e global da educação, Lenhart resgata o já existente monitoramento global da educação mundial, que fornece indicadores comparativos, por exemplo, sobre os financiamentos públicos do setor, as taxas de escolaridade, a alfabetização, a qualidade escolar e as diferenças minoritárias, étnicas, religiosas e afins no interior deste sistema.

A concepção de que, no mundo globalizado, os aspectos comuns são os que norteiam as reformas e que o funcionamento das unidades escolares expressa necessariamente esta macropolítica é contestada por Frigério (2000), que propõe a análise da real apropriação destes preceitos pelas escolas, ou seja, a efetiva concretude social destas reformas. Segundo suas notas, torna-se necessário verificar de que forma as escolas traduzem, interpretam, quebram, mumificam, “fetichizam”, analisam, superam tais propostas, pois elas nunca perderam sua capacidade legislativa (definição de suas próprias normas), nunca deixaram de estabelecer jurisprudência (interpretações sobre o espírito das leis e normas estruturantes dos sistemas educacionais e suas instituições) e em suas práticas habilitam novidades ou enclausuram iniciativas.

Suas proposituras parecem seguir no mesmo sentido das teses de Apple (1997), que examina a relação entre poder e cultura, dominação conservadora e resistências que visam à democracia, particularmente no âmbito do currículo escolar. Apondo estas contradições como expressão de luta de classes, este autor avalia como a coalizão das forças conservadoras vem imprimindo aos discursos políticos e midiáticos suas bandeiras em prol da privatização, mercantilização e desresponsabilização. Apple é criticado por Moreira e Lopes, no diapasão do debate sobre a relação entre a diversidade regional e local e a unificação globalizante. Para eles, Apple, ao “associar a agenda estrutural à agenda subjetiva, insiste na confederação de diferentes dinâmicas sociais (classe, raça, gênero e outras)”, lógica que consideram expressão de “ativismo político, bem ao gosto das análises



neomarxistas da primeira fase da sociologia do currículo, como a uma valorização do local e do subjetivo, reveladora da influência recente do pensamento pós-estrutural” (MOREIRA; LOPES, 1997, p. 239).

Observa-se, na perspectiva da globalização, que o debate sobre as políticas educacionais centradas nos preceitos de participação, autonomia e descentralização local, se reduzido ao questionamento sobre a uniformidade destas políticas (sem considerar a diversidade cultural), não tem levado em conta o peso cada vez maior da questão da própria existência do Estado-nação, mesmo na forma subordinada que o tem caracterizado na região.

Teóricos e autores de ideologias distintas e antagônicas vêm se pronunciando sobre o poder das redes globais e o desafio imposto por identidades singulares, vinculando-o à exequibilidade de o Estado-nação, conforme configurado na modernidade, manter-se no controle dos componentes fundamentais de suas políticas econômicas e/ou sociais (WIONCZEK, 1964; GLATUNG, 1969; GUERRA, 1995).

Nesta perspectiva, afirmam a questão da supranacionalidade que hoje se impõe e que já aparece firmada nos tratados entre as nações e nos acordos e parcerias entre empresas e setores da sociedade civil, afirmando que coloca em evidência a própria autonomia ou manutenção do Estado nacional. Sob a ótica da integração internacional ou regional, discutem como esta

supranacionalidade, tan calurosamente suscrita en tratados y declaraciones cumbres, no existe (*ainda*) como realidad política porque social y políticamente no ha sido construída /.../. Claramente se observa que la renuncia a parcelas de soberanía son actos irreversibles, ya sea que se hagan a favor de lo subregional y como salvaguarda de lo global, o bien que se realicen en el sentido totalmente contrario (ROJAS, 2001, p. 248).

Destacam, também, como aspectos relevantes, tratar-se de acordos entre Estados nacionais, que buscam dar continuidade e aprofundar o processo de interdependência econômica, o que passa pela dinâmica dos espaços da política e do social, gerando organismos comuns. Neste sentido, chegam a afirmar que a supranacionalidade não anula o Estado-nação, ao contrário, legitima-o, embora este renuncie a parcelas de sua soberania em favor do supranacional. Efetiva-se, defendem eles, o intercâmbio de bens, serviços e fatores produtivos da justiça da sociedade, sobre a preexistência do Estado-nação (ROJAS, 2001).

Isto nos leva a observar como o ajuste estrutural colocado hoje para os países em desenvolvimento não passa apenas pela constatação da ampliação do fosso entre os países e da imposição de processos de modernização pela absorção de novas formas produtivas, que ampliam a exclusão ou que abordam a educação

como parte de políticas sociais que subordinam as demandas pelo critério de produtividade e qualidade do produto. Não se trata de “abandonar” formas políticas de gestão do Estado que hoje aparentam ter sido mais apropriadas que as atualmente postas, pois que no interior de um Estado liberal que privilegiava o atendimento à questão social. Embora sem esta intencionalidade expressa, as críticas (que, por vezes, chegam a adquirir um caráter de denúncia) acabam por corroborar a condição historicamente vigente, ou seja, fazem a defesa do Estado liberal como salvaguarda da democracia, da viabilização de políticas inclusivas e das possibilidades de atuação e participação efetivas enquanto sociedade civil capaz de alterar a dinâmica hoje posta. Referenda-se, assim, o aforismo da participação cidadã, cuja lógica politicista acaba por culpabilizar a população pelos desmandos das políticas: se os governos são corruptos e ineptos é porque a população não exerce o seu direito cidadão de controlar e fiscalizar a ação do Estado.

Sob a ótica da particularidade historicamente dependente e subordinada que vem configurando nossa formação social, observa-se que os problemas hoje colocados sobre a capacidade do Estado de alterar o teor das decisões que vem tomando e de interferir nas políticas públicas para a área social e a educação em particular não se configuram como uma característica circunstancial e que dependa de nossas iniciativas no âmbito da governabilidade.

Isto porque a particularidade da via colonial que nos configura enquanto nação – que engendra uma burguesia débil, impelida à subordinação estrutural ao imperialismo – vem colocando, ao longo destes 500 anos, a impossibilidade de alcançar tanto a autonomia econômica quanto a efetivação de um regime político democrático, mesmo que fundado nos reducionismos da ordem liberal. Não se trata, portanto, de uma relação de interdependência na qual as ligações se colocam em condições de igualdade, mas de uma relação de subordinação, através da qual se concedem partes da soberania nacional para a obtenção de vantagens privadas e pessoais. As disputas no interior da própria burguesia sobre as condições em que deveriam se fundar estas relações internacionais, desde os períodos coloniais até os dias atuais, demonstram o “arcaísmo” que configura tais relações e espelha a fragilidade da burguesia e da ação governamental no trato das questões internacionais.

Situando-se muito

alguém dos limites mais ricos e amplos das entificações burguesas clássicas e incapaz de cumprir sua função de classe / .../ lhe é completamente estranho o encargo de universalizante político – não pode se ver e assumir, na particularidade de seus interesses, como representante de todas as categorias sociais, da sociedade em seu conjunto e assim /.../ mansamente se subordina ou concilia com aquelas que se emparelham na sua própria altura ou estão acima dela (CHASIN, 1982, p. 128-9).

E, complementa, é-lhe “completamente estranha a efetivação de um regime político democrático-liberal” (CHASIN, 2000, p. 11).

Reduzida em sua possibilidade de atuar com autonomia e de cumprir sua função de classe no regime liberal atendendo às demandas sociais (imprescindíveis ao próprio desenvolvimento do capitalismo, sob pena de rompimento da sua própria lógica), a governabilidade burguesa reduz sua ação à dimensão do político, enquanto a ordem econômica gerencia a subordinação.

As políticas públicas, fundadas na lógica da “integração” da América Latina aos países hegemônicos, significam a permanência dos vínculos sociais, políticos, econômicos, científicos, culturais, diplomáticos e militares na condição de subordinação. Nesta lógica, o Estado – que, classicamente, aparenta ser distinto das forças sociais que o engendram – gesta políticas que não só não atendem às necessidades sociais, mas se contrapõem a elas, atingindo, por vezes, até mesmo os segmentos da burguesia que lhe dão sustentáculo.

A ineficácia das políticas em atender às necessidades sociais resulta em que estas passam a ser discutidas em si, reputando-lhes a determinação do desenvolvimento social. Observa-se, assim, a autonomização do político e sua conseqüente hiperacentuação, embora, de fato, isto expresse “seu esvaziamento numa entidade abstrata, a perda de sua concretude e decorrentemente de sua potência e eficácia” (CHASIN, 2000, p. 8).

Neste viés politicista, as reformas educacionais engendradas na década de 90 caracterizaram-se por palavras de ordem esvaziadas de sua potencialidade efetivamente reformadora, e encontraram muitos problemas para se efetivar. Não sem razão, já dizia o relatório do grupo de trabalho para as questões educacionais (instituído em 1970 pela última ditadura brasileira) que se evitou denominar as diretrizes educacionais de “reforma” pelo desgaste ao longo de toda a história do Brasil, pois “a palavra traz em si resíduos dos séculos. Ela tem necessariamente um conteúdo cultural. É um receptáculo de história da cultura” (FAZENDA, 1985, p. 86). Pela mesma lógica, faz sentido que os educadores chilenos adentrem a um debate sobre o continuísmo que se verifica nas medidas assumidas na década de 90 como reformadoras da educação naquele país. No Brasil, as características autocráticas do Estado se revelam no absoluto descaso com que, ao longo da história, foi sendo tratada a questão educacional, de início restringida legalmente pelas Constituições, e depois pela falta de escolas para abrigar a população escolarizável. Disto resultou que, às portas do encerramento do século XX, a maioria dos milhões de crianças e jovens em idade escolar do país estava fora da escola ou encontrava oferta que se restringia a quatro anos de escolarização. E quando, finalmente, foram gestadas políticas de inclusão escolar, estas foram implantadas não com o aumento de investimentos que efetivamente ampliassem as redes e atendessem minimamente aos requisitos da escolaridade. Redistribuídos os recursos pela lógi-

ca da socialização da miséria e ampliado o número de alunos por classe e o número de classes nas mesmas escolas, e sem qualquer diretriz voltada para esta nova realidade que se pretendia concretizar com algumas medidas instrumentais, o que se efetivou foram verdadeiros depósitos de crianças, dados os alarmantes indicadores de violência e baixa qualidade no desempenho dos alunos. Rebaixamento de qualidade freqüentemente apontado também em outros países, como México, Argentina e Chile, apesar dos fatores circunstanciais em que ocorrem e das razões específicas aventadas pelos estudiosos.

O rebaixamento – que caracteriza a permanência da exclusão – distancia cada vez mais o conhecimento científico da maior parte da população; esta, premida pela insegurança, violência, miséria e desemprego, apega-se a messianismos, fenômeno que cresce rapidamente na região. Pois as nossas escolas estão cada vez mais longe de desenvolver a potencialidade do raciocínio científico – capaz de analisar a realidade de forma objetiva para nela interferir, restando à população a transferência de sua possibilidade de interferência para entes e seres alheios à sua iniciativa. Consolida-se, assim, o círculo vicioso. Sob o signo da democracia liberal, as políticas baixadas do alto não atendem às necessidades postas socialmente para a maioria da população que, por sua vez, continuam vendo este Estado como um ente exterior às suas forças sociais, passando a procurar soluções em formas alternativas de ação para as suas necessidades cada vez mais prementes.

Constata-se isto, por exemplo, quando os analistas da educação argentinos identificam que, concretamente, a reforma que propunha resolver os problemas educacionais do país resultou em um pífio aumento dos anos de escolarização obrigatória, ampliando-se a fragmentação do sistema e baixando drasticamente a qualidade educacional, o que caminha *pari passu* à manutenção da centralização dos recursos que historicamente configura o federalismo centralista naquele país. As razões imediatas desta situação estão, conforme todos percebem, na quase falência do país após a adoção integral das diretrizes definidas pelo FMI para a total desregulação do Estado. Nesta condição, destacam-se as contradições entre o discurso da reforma educacional relativa, por exemplo, à descentralização e autonomia e o aumento da dependência das províncias em relação ao governo central, que continua a definir as prioridades políticas e de investimentos públicos dos recursos oriundos dos organismos internacionais para a reforma educacional. A crise argentina acentua o distanciamento entre o governo e as demandas sociais, desmantelando os tradicionais canais de participação – já restritos por sua gênese (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005).

Mesmo no Chile, que já vivenciava um Estado regulador consolidado desde o início do século XX, tais contradições entre a intenção propalada e o resultado efetivo evidenciam-se. Neste país, pode-se dizer que a reforma educacional consistiu em compatibilizar esta área com a lógica vigente no Estado. A adoção de uma

política de subvenções possibilitou que o setor educacional fosse assumido quase integralmente pela iniciativa privada, tendo sido totalmente desregulamentado, restringindo-se a responsabilidade estatal direta às escolas mais carentes – e, portanto, pouco convidativas à iniciativa privada. Ao longo da década de 90, os especialistas apontaram exaustivamente o aumento da desigualdade no desempenho escolar e educacional no país. A particularidade de sua autocracia manifesta-se na grande concentração de renda tanto quanto de poder nas mãos de poucas famílias, que assumem as diferentes áreas governamentais, e dos setores produtivos e financeiros do país (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005).

Analisando estas políticas educacionais enquanto práticas que mantêm a exclusão em decorrência das autocracias latino-americanas, observa-se, portanto, que as especificidades não se sobrepõem aos aspectos comuns que vêm caracterizando a subordinação. Tal constatação corrobora as conclusões a que chegaram até mesmo os institutos oficiais vinculados aos organismos internacionais, como Cepal/Eclac. Em estudo sobre a relação entre as políticas reformadoras educacionais latino-americanas, seus autores puderam verificar que estas estão direcionadas “para dentro do sistema”, ou seja, para as formas de gestão e avaliação do sistema, para os processos pedagógicos e conteúdos culturais que se transmitem na escola, para a concessão de mais autonomia e poder aos diretores e professores e maiores investimentos para a infra-estrutura das escolas, e que

las investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de altos niveles de desigualdad tanto en el acceso como en la calidad de los aprendizajes a los cuales acceden los niños y jóvenes de los sectores más pobres (MARTINIC; GONZÁLES; OPERTTI, 2000, p. 12).

Como o estudo centra a análise dos problemas encontrados no interior do próprio sistema educacional, considera que isso decorre dos seguintes fatores:

los gremios de profesores, médicos e funcionarios de la salud, entre otros grupos de interes, suelen oponerse a la orientación de los cambios propuestos; las culturas institucionales demuestran ser poco permeables a una organización flexible e centrada en resultados y los consensos políticos construídos están lejos de garantizar estabilidad de los ministros, agilidad legislativa, un presupuesto adecuado, debate público informado y mayor control ciudadano de sus resultados (MARTINIC; GONZÁLES; OPERTTI, 2000, p. 13-14).

Os autores averiguaram, porém, que as reformas econômicas e sociais produzem uma mudança drástica nos mecanismos de regulação e de consenso político.

Sem entrar no mérito das análises sobre o estudo, observa-se aí a descrição clara das características da autocracia: as políticas são “definidas pelo alto” (o que,

aliás, também é destacado pelos autores, embora sem o caráter crítico que embasa este conceito); os interesses de poucos se sobrepõem aos da maioria (pela ambição corporativa); a desregulação que atende aos interesses econômicos é a efetivamente implantada.

Ao analisarmos outra diretriz da reforma no Brasil, deparamo-nos com as mesmas evidências desta autocracia. Trata-se das “parcerias” entre o Estado e a sociedade civil para impulsionar o sistema educacional. Esta diretriz, tendo como preceito a impossibilidade do Estado de garantir educação pública e gratuita conforme a exigência social, passa a incentivar a entrada de novos “atores” que, à semelhança da via chilena, segundo o que se apregoa, deveriam auxiliar a instituição na consecução das metas educacionais, seja na qualidade de “atores privados com fins privados ou privados com fins públicos (associações, ONGs, organismos, etc., sem fins lucrativos)” (GAJARDO, 2000). Mas disto não resultaram maiores aportes de recursos ou investimentos humanos que alterassem o cenário (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005)<sup>4</sup>. Estas parcerias se mantêm exteriores à dinâmica escolar, não adquirindo sequer caráter de complementaridade, o que decorre, inclusive, da falta de regulamentação apropriada para a sua plena consecução. Gestadas em outros países, na especificidade que os caracteriza, as medidas adotadas “pelo alto” resultam em elementos estranhos à dinâmica do sistema educacional e social, não cumprindo nem mesmo a função a que se destinariam, nos padrões concernentes à própria lógica do liberalismo.

Mesmo no Chile, de onde se extrai o modelo destas parcerias – e onde esta relação já está consolidada há décadas, através do sistema de subvenções, constituindo-se parte integrante da lógica liberal que o caracteriza –, os autores analisam que o aporte de recursos advindos da iniciativa privada para as escolas privatizadas fica muito aquém das transferências governamentais, na qualidade de subvenções. Além disso, observam que não têm contribuído para garantir a equidade do serviço educacional, sua principal meta nesta reforma da década de 90. Conforme constatam os autores, as políticas implementadas tendem a privilegiar o melhoramento da qualidade do sistema mais que a equidade, mostrando-se problemática a criação de estabelecimentos particulares subvencionados, na medida em que têm capturado alunos com nível socioeconômico mais alto e com melhor rendimento acadêmico (enquanto as escolas municipais educam os setores de estratos sociais mais baixos e, conseqüentemente, obtêm menor rendimento acadêmico e, portanto, menor subvenção) (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005). Além disso, as comunidades mais pobres têm menores possibilidades de receber contribuições complementares (financeiras ou técnicas) e de empresas, pois estas são mais raras nes-

4. Em 2000, de 14.359 projetos educacionais cadastrados no FNDE visando à concretização de uma modalidade desta parceria, apenas 3.338 foram financiados, o que correspondeu ao atendimento de 23,24% da demanda das ações focalizadas.

tas comunidades (com menor densidade populacional e maior índice de ruralismo) (ESPÍNOLA *et al.*, 1997).

Apesar destas evidências – e de outras tantas que se poderia apontar –, os estudos centram-se continuamente na análise das políticas no interior delas mesmas, como se se constituíssem em uma esfera autônoma das relações societárias engendradas na condição de subordinação e autocracia burguesa. Um ente, portanto, capaz de alterar esta dinâmica.

### Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. In: TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*, Ed. Jurisprudência Ltda. s/d.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOLETIM INFORMATIVO. Foro Mundial Educación. *Servicio Informativo Alai-Amlatina*, 17 maio 2000.
- CHASIN, J. ¿Hasta cuando? A propósito das eleições de novembro. *Ensaio*. São Paulo: Escrita, n. 10, 1982.
- CHASIN, J. *O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade do capitalismo híper-tardio*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.
- CHASIN, J. *A determinação ontonegativa da politicidade*. Santo André, Estudos e Edições Ad Hominem, 2000a.
- CHASIN, J. *A Miséria Brasileira*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000b.
- DASSIN, Joan. Educação como política externa. *Informativo*, Spring, Summer, 1998 (Câmara Americana de Comércio).
- ESCUADERO, Juan M. Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. *Heuresis: Revista Eletrónica de Investigación Curricular y Educativa*, v. 2, n. 5, 1999.
- ESPÍNOLA, Viola; CHAPARRO, Mónica; LAZCANO, Lúcia. Evaluación de la gestión municipal en educación en el contexto de la descentralización. *Estudios Sociales*, Santiago, n. 91, 1997. In: KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. *O estado da arte das pesquisas sobre a reforma educacional na década de 1990 na Argentina, Brasil, Chile e México*. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil – anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo, Edições Loyola, 1985.
- FRIGÉRIO, Graciela. *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*. Doc. de Trabalho, Centro de Estudos interdisciplinares, Argentina. Santiago, ago. 2000 (Reunido de Trabalho: Educación y Prospectiva – Unesco/Oreale).
- GAJARDO, Marcela. La educación como asunto de todos: ¿Posible en el futuro? Santiago, 2000. In: KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. *O estado da arte das pesquisas sobre a*

*reforma educacional na década de 1990 na Argentina, Brasil, Chile e México.* Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2005.

GLATUNG, J. Una teoría estructural de la integración. *Revista de la Interacción, Economía, Política y Sociología*. Buenos Ayres: BID-Intal, n. 5, nov. 1969.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 23 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. O estado da arte das pesquisas sobre a reforma educacional na década de 1990 na Argentina, Brasil, Chile e México. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2005.

LEÃO, Carneiro Leão. *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1917.

LENHART, Volker. Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia. *Educação e Realidade*, Aced/UFRGS, Porto Alegre, n. 23, jan/jun 1998.

MARTINIC, Sergio; GONZÁLES, Pablo; OPERTTI, Renato. *¿Hacia donde vá el gasto público en educación? Logros e desafios*. Cepal/Eclac, Santiago, nov. 2000. In: KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. *O estado da arte das pesquisas sobre a reforma educacional na década de 1990 na Argentina, Brasil, Chile e México*. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2005.

MOREIRA Antonio F. B.; LOPES, Alice R. C. Conservadorismo e contra-hegemonia em políticas de currículo, resenha crítica a APPLE, Michel. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan/jun, 1997.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Educación y política en América latina*, Eial, v. 10, n. 1, jan./jun. 1999. In: KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. *O estado da arte das pesquisas sobre a reforma educacional na década de 1990 na Argentina, Brasil, Chile e México*. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, 2005.

ROJAS, Jaime Delgado. La participación de la sociedad civil en la integración americana: el caso de Centroamérica. In: ARANA, R. G.; CRISORIO, B. C. *Integración en América Latina y el Caribe: análisis sobre procesos de regionalización*. Colômbia: Uniforte, 2001.

SCHWARTZ, Gilson. Educação não basta para superar atraso. *Folha de S. Paulo*. Caderno 2, p. 2, 26 mar. 2000.

WELCH, Anthony R. Class, culture and the State in comparative education: problems, perspectives and prospects. *Comparative Education*. Oxfordshire: England, v. 29, n. 1, 1993.

WIONCZEK, Miguel S. *Integración de América Latina: experiencias y perspectivas*. México, FCE, 1964.

*Recebido em 22 de julho de 2005 e aprovado em 19 de agosto de 2005.*