

ESCOLA E EDUCAÇÃO: A QUEM INTERESSA?

GERALDO ANTONIO BETINI¹

RESUMO: O presente artigo pretende discutir as políticas sociais, educacionais em seus aspectos mais amplos, em um contexto em que se faz necessário posicioná-las e entendê-las sob uma visão que se tem de Estado e de sociedade civil. Busca-se especificar as políticas educacionais e o seu papel na sociedade capitalista como um instrumento ideológico, político e econômico de hegemonia. Trata-se de uma política educacional produtivista, voltada a um novo paradigma de acumulação, necessário ao modelo de desenvolvimento neoliberal. A educação é oferecida às camadas populares de maneira como as forças hegemônicas querem, como estratégia do capital, visando à educação da população para o consenso. Nas múltiplas e contraditórias relações sociais, o Estado atua como mínimo para as políticas sociais, ainda que forte para o mercado.

Palavras-chave: Políticas públicas. Estado. Sociedade.

SCHOOL AND EDUCATION: WHO CARES?

ABSTRACT: The aim of this study is to discuss social policies and public education in their broadest aspects, as part of an understanding of both the State and the civil society. It seeks to specify the educational policies and their role in a capitalist society, as an ideological, political and economic instrument of hegemony. A productivity educational policy, focused on a new paradigm of accumulation, is necessary for the neoliberal development. Under this system, public education is offered to the population grassroots in a way that benefit the hegemonic forces, as a strategy of capital, to educate the population towards consensus. In the multiple and contradictory social relations, the State acts at least for social policies, although strong for the market.

Keywords: Public policies. State. Society. School.

¹ Doutor em Educação. Pesquisador colaborador no Laboratório de Estudos Descritivos (LOED). E-mail: gabetini@uol.com.br

EDUCACIÓN Y ESCUELA: A QUIÉN LE IMPORTA?

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir las políticas sociales educativas en sus aspectos más amplios, en un contexto en el que es necesario posicionar y entenderlas en una visión que se tiene del Estado y de la sociedad civil. Busca especificar las políticas educativas y su papel en la sociedad capitalista como un instrumento ideológico, político y económico de hegemonía. Una política de educación productivista, dirigida a un nuevo paradigma de acumulación, necesaria para el modelo de desarrollo neoliberal. La educación es ofrecida a las clases populares de la forma cómo las fuerzas hegemónicas lo desean, como una estrategia del capital, destinada a educar a la gente para el consenso. En las múltiples y contradictorias relaciones sociales, el Estado actúa como “Estado mínimo” por las políticas sociales, aunque fuerte para los intereses del mercado.

Palabras clave: Política pública. Estado. Sociedad. Escuela..

Introdução

O presente trabalho é parte da Tese de Doutorado do autor, defendida em 2009 (BETINI, 2009), na Faculdade de Educação da Unicamp, com modificações. Para melhor compreender as formulações das políticas sociais, incluindo a educacional, se faz necessário analisar o Estado e a sociedade em sua totalidade. O objetivo do texto é buscar fundamentação para análise e compreensão dos caminhos das políticas educacionais como desafio posto à educação brasileira. Para tanto, são discutidos aspectos fundamentais para esse entendimento.

Qual o papel da sociedade e do Estado na formulação das políticas educacionais, suas tendências e direcionamento que nem sempre atendem totalmente às aspirações das camadas menos favorecidas da sociedade. Na verdade, a educação oferecida a essa parcela da população atende aos interesses das forças hegemônicas, visando à educação para o consenso. O Estado não deixa de olhar para as classes populares, porém sempre como dominadas. Compete ao Estado capitalista a busca do equilíbrio, instável é verdade, entre dominados e dominantes.

Em sendo assim, as políticas educacionais atendendo às forças hegemônicas da sociedade, a educação oferecida às classes populares adquire centralidade desenvolvimentista, isto é, voltada para o trabalho simples, necessário para o desenvolvimento econômico do país em que a ênfase passa a ser a instrução, ler escrever e fazer conta, esquecendo-se da formação do ser humano completo. A educação é vista apenas como uma mercadoria, como qualquer produto a ser descartado. É a educação exercendo as funções ideológica, política e econômica. No contexto social, a escola e a educação sofrem a influência da hegemonia pedagógica no esforço de a burguesia manter as classes populares dominadas pela sua ideologia para continuar sendo uma classe dirigente.

A ênfase é dada às contradições que ocorrem na sociedade, na correlação de forças entre os diversos agentes sociais e o papel do Estado em manter o equilíbrio, instável é verdade, entre capital e trabalho. O Estado, apesar de não ser do capital, é manipulado por ele. A escola e a educação têm limites e possibilidades. Há que se acreditar no poder transformador do conhecimento e da educação em uma perspectiva histórica.

As Políticas Sociais: Educação, Estado e Sociedade

O estudo das políticas sociais e educacionais é um desafio não só em sua compreensão, dada a sua complexidade, abrangência e envolvimento de conceitos, como também na formulação e programações que atendam às necessidades e interesses dos diversos atores sociais. E essa complexidade aumenta na medida em que se vive na sociedade atual, em que as ações do Estado visam manter os interesses de uma classe social dominante em detrimento de outra dominada. Nem por isso o Estado deixa de olhar para as classes populares da sociedade, porém sempre como dominadas.

A educação é oferecida às camadas populares de maneira como as forças hegemônicas querem, como estratégia, visando à educação da população para o consenso. Nas múltiplas e contraditórias relações sociais, o Estado hoje atua fortemente, mas como mínimo para as políticas sociais, mas pleno para o mercado. Quando as políticas do Estado pendem mais para as classes dominadas, as forças hegemônicas se rebelam e desmobilizam tais políticas, ou, colocam empecilhos objetivos para que elas não avancem.

A educação como uma atividade humana se desenvolve em um contexto social em sua totalidade, determinada pelas relações de produção e sociais que se operam na sociedade. É historicamente determinada pelo sistema capitalista dominante. O modo de produção da existência humana imprime à sociedade relações sociais que se dão de forma conflitante e contraditória pela luta de classes. Assim sendo, para se entender o fenômeno educativo em sua totalidade, em uma sociedade capitalista, é necessário estabelecer uma análise crítica, dialética, das contradições que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais - de classe (CURY, 1985).

A falta ou as falhas da análise contraditória das políticas públicas, do sistema educacional, da escola, da educação em sua totalidade levam ao não entendimento das relações contraditórias entre classes. Entendem-se as contradições da educação, ao se captar as contradições da sociedade capitalista. Não levar em consideração a categoria contradição é o mesmo que não considerar o

movimento implícito no real. As ideologias dominantes tentam, de todas as formas, eliminá-la das relações sociais, econômicas e políticas, negando a existência de classes sociais. Pela análise das contradições que se operam na educação, quando a pensamos como elemento de transformação social, pode-se entender não só os seus limites, mas também as suas possibilidades. Ao se desvendar o real como contraditório, podem-se criar condições para a sua superação, ao omiti-lo justifica-se sua existência (CURY, 1985). É a luta do discurso, como mecanismo de resistência, como instrumento de contra consciência.

A política educacional não é considerada uma política em si mesma. Por ser uma prática social, está sempre no campo das políticas sociais. Entretanto, há de se entender as políticas sociais, educacionais, colocando-as em um contexto mais amplo, contempladas em suas várias dimensões, numa visão concomitante de Estado e Sociedade Civil. Como políticas públicas geridas pelo Estado, porém, não como seu único determinante, mas que pelo componente de poder que tem, exerce grande influência em sua elaboração e execução. Podem ser vistas como uma dimensão do Estado, mas não restritas a ele. Também as políticas públicas não são de um partido, de um governo. As políticas públicas.

[...] guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

Portanto, são espectros construídos por múltiplos atores da sociedade, inclusive pelo Estado e seus governantes. As políticas educacionais não são feitas somente pelo Estado, mas, principalmente, pelos grupos constituídos na sociedade civil. O Estado não faz somente as políticas sociais que quer. Quem as faz são as correlações de forças da sociedade civil. São representações sociais ligadas a interesses individuais, de grupos que se articulam no campo social sob um sistema de dominação construído a partir de uma dada realidade. O papel ou a forma de interferência do Estado nas políticas sociais vai depender da concepção que se tem de Estado e de sociedade.

O capital pressionado pela necessidade de superação das crises e de aumentar suas taxas de acumulação, a partir da década de 1980, faz com que haja uma diminuição da ação do Estado, delegando ao mercado, à iniciativa privada, ou ao que se convencionou chamar no Brasil de público não estatal, a gestão das políticas sociais e educacionais. A revolução tecnológica, operada pela microeletrônica, nesse momento, passa a ter influência preponderante nas políticas sociais,

educacionais, na medida em que opera profundas mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais e dessa reestruturação produtiva do capital, emerge um novo paradigma de acumulação.

A partir das décadas de 1960 e 1970, no mundo, o Estado do Bem-Estar Social deixa de ser interessante ao capital. O neoliberalismo, então, faz a crítica do Estado do Bem-Estar Social e a regulação vai sendo cada vez mais feita pelo mercado, diminuindo o papel do Estado. A Social Democracia, com seu Estado do Bem-Estar Social, cede lugar às políticas neoliberais. A partir daí configura-se o Estado mínimo para as políticas sociais e cada vez mais o Estado máximo para os interesses do capital. As mudanças no sistema de produção capitalista repercutem diretamente na educação pública em sua totalidade.

Para melhor entender as políticas públicas é necessário estudar os movimentos do capital e do trabalho. É necessário examinar as contradições que esses movimentos geram na sociedade, analisando a sua totalidade, o seu significado em um determinado momento histórico. Assim sendo, quando se analisa uma política pública específica, é necessário entender qual é o projeto do Estado que a sustenta.

Dessa forma, ao analisar uma política social, considera-se não apenas o movimento do capital, mas as articulações das forças antagônicas e os processos sociais que se confrontam. Necessário se faz entender o “projeto social do Estado como um todo e as contradições do momento histórico em questão [...]”; há de se fazer essa análise mesmo quando as políticas educacionais têm aspecto “humanitário e benfeitor” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

A questão de moldar a escola ao projeto social do Estado fica mais clara com o texto abaixo:

No contexto das contradições entre os projetos de educação das classes e das lutas sociais, a escola básica foi sendo construída e (re)modelada tanto nos seus aspectos qualitativos e quantitativos quanto na extensão da escolaridade obrigatória e na universalização dos sistemas educacionais em consonância com o estágio de desenvolvimento das relações de poder, as mudanças nos processos produtivos – incluindo o grau de desenvolvimento científico e tecnológico – e a inserção dos países na divisão internacional do trabalho. Desse modo, a configuração e dinâmica da escolarização básica, aquela destinada à formação para o trabalho simples, dependem, em boa parte, do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico em cada formação social concreta (MELO et al., 2015, p. 31).

A educação no Brasil, a partir da década de 1930, adquire caráter eminentemente pragmático voltado aos interesses do capital, o qual ganhava corpo na economia do país. Com a

modernização e a industrialização da economia brasileira, exigiu-se que as camadas populares fossem educadas e preparadas, para fazer frente às demandas desta nova fase histórica e das exigências de um novo mercado de trabalho. Portanto, uma educação que visava os interesses do capital se consolidava no cenário nacional. A educação vinha ao encontro das necessidades de um período histórico, a serviço das classes dominantes.

A questão da educação na sociedade brasileira passa a ser vista como determinante das mudanças sociais. Começa aí a apologia da educação como fator de transformação social, de ascensão social. Contradições as quais escamoteiam a real causa do crescimento e desenvolvimento econômico e social, ou seja, a economia. Dessa forma, a educação passa a ter um caráter apenas instrutivo, informativo, de transmissão de conhecimentos, deixando em segundo plano a formação humana do indivíduo.

É nesse período, 1930, que se inicia a programação das políticas sociais, motivada pelas novas relações de trabalho, impostas pelo sistema de produção capitalista. O governo de Getúlio Vargas representa bem a ambiguidade e a contradição que se processa entre o Estado e a sociedade civil. Ao mesmo tempo que permite, por exemplo, a existência do sindicato, via legislação trabalhista, exerce o controle do mesmo por meio da repressão policial e da centralização da sua existência ao Estado.

A partir de 1930, observa-se que o poder do Estado se agiganta principalmente na área da educação, brigando com outras organizações da sociedade civil pela sua hegemonia. A disputa que trava com a Igreja Católica é emblemática nesse sentido. Nesse período, o Estado cresce para suportar um projeto que o país discutia; projeto este da sociedade civil, que passa a ocupar o aparelho do Estado, ou seja, o crescimento e o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas. Cabe ao Estado dar suporte e sustentar a execução desse projeto. A educação será fundamental para tanto. Que tipo de operários se quer? Que ideais, valores legitimar junto à população? O que é importante ensinar e aprender para capacitar as pessoas ao mercado de trabalho? Como conformar os indivíduos ao sistema de produção capitalista e às relações sociais?

A Escola Nova, nesse período histórico, contribuiu com esse projeto de sociedade. O seu ideário favorece, até ajuda em grande parte a consolidação ideológica das instituições políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira. Assim o conceito de democracia da Escola Nova (convivência social em pequenos grupos), não considerando a sociedade como um todo, como uma coletividade, está em conformidade com o conceito de Estado que predomina no Brasil e que privilegia o grupo dominante. O valor regenerador e determinante da educação, defendido pela Escola Nova, se adapta

bem à realidade brasileira, aliando-se a isto a sua teoria de não confrontação. Para a Escola Nova, a mudança social e a regeneração do homem e da sociedade acontecem pela educação e não pelo confronto dos diferentes interesses e necessidades das classes sociais que compõe a sociedade.

A Escola Nova, quando estendida às escolas tradicionais públicas, causou mais danos do que benefícios

[...] uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1983, p. 14, grifo do autor).

Ainda segundo Saviani (1983, p. 15), a Escola Nova contribui para a exclusão social, pois ao mostrar as deficiências da escola tradicional pública propaga a ideia de que é preferível “uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”.

Com o declínio da Escola Nova há o advento da Escola Tecnista, uma concepção produtivista de escola, que se implantou em função principalmente de interesses econômicos do capital internacional para poder empreender a sua reestruturação produtiva tecnológica e de gestão. O pragmatismo e o instrumentalismo se unem ao utilitarismo e ao mercantilismo da educação para servir aos interesses de um determinado modelo de Estado, de um determinado modelo de produção, de uma determinada classe social.

A centralização da educação no Brasil é, também, apontada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) que assinalam a forte tendência de se associar a educação à “construção nacional” e ao fortalecimento do Estado. Contribuem para isso, durante a ditadura militar, a partir de 1964, a reforma do ensino superior e as reformas do ensino de primeiro e segundo graus. Essas reformas tinham dois importantes objetivos para a inserção do cidadão no mercado de trabalho.

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 36).

No cenário das políticas educacionais houve momentos, como nos anos de 1930, de reivindicação de que a educação tivesse o objetivo de formar cidadãos e de “modernizar as elites” para pensar a questão social; outros momentos de “formar o capital humano” moldado pela ideologia de segurança nacional, como ocorre na ditadura militar; nos anos de 1990 o movimento do projeto vigente do Estado foi para atender os interesses do mercado, com diminuição da ação estatal para o social e aumento de recursos ao capital, com abrandamento do uso da força e aumento do esforço de convencimento para criar na sociedade o consentimento pelo consenso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 14).

A partir de 1970, especialmente na década de 1980, em contraposição às políticas dominantes, houve uma forte resistência dos educadores e de outras entidades ligadas às ciências e pesquisa e aos movimentos sociais, que reivindicavam mudanças no sistema educacional brasileiro. Criou-se um movimento crítico de reação à ditadura, cuja bandeira de luta era construir um sistema de educação orgânico; erradicar o analfabetismo; a universalização da educação, visando a formação crítica do aluno; luta pela escola pública como direito de todos e dever do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Esses movimentos, entretanto, na década de 1990, são debilitados pela construção de um Estado neoliberal conformado às novas diretrizes das políticas públicas sociais e educacionais do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. O Estado brasileiro, enfim, apropria-se das reivindicações dos educadores, e lhe dá novo significado com valores neoliberais, promove a cooptação de alguns intelectuais que participaram da elaboração das reivindicações da década de 1980 e quem passa a assumir as rédeas da educação no Brasil é o capital, por meio dos empresários e das empresas. Como dizem Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 52) “[...] Em suma, o consenso construído nos anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos de 1990”.

Tratar de Estado implica em tratar de classes sociais e sociedade civil. Como consequências do modo de produção desenvolvido, das relações entre as forças produtivas, da propriedade privada, da divisão de trabalho, surgem as classes sociais; de um lado os possuidores, os detentores das forças produtivas, de outro os que possuem apenas a força de seu trabalho. Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p. 85-86), utilizando os conceitos de Estado como “uma relação de forças entre classes e frações de classe” e de políticas sociais como “o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas” entre capital e trabalho, chegam às seguintes conclusões.

[...] a primeira, de que o Estado não pode ser entendido como um bloco monolítico e sem fissuras, mas deve ser analisado como uma arena de lutas entre as diferentes classes e frações de classe que eventualmente podem ocupar, direta ou indiretamente, espaços da burocracia e dos aparatos institucionais. A segunda, de que as políticas do Estado incluindo aí as políticas sociais, são o resultado das disputas e contradições entre classes e frações de classe.

As políticas sociais não são apenas concessões do Estado, mas fruto das lutas da classe menos favorecida socialmente, portanto, da correlação de forças entre classes sociais. O papel do Estado será de manter um equilíbrio, instável é verdade, da ordem social entre as forças da classe dominante e dominada, utilizando-se de mecanismos de gerenciamento de conflitos e interesses específicos. Pode-se evocar, então, o conceito de autonomia relativa do Estado, uma vez que a relação do Estado com a classe dominada não se dá somente por meio da repressão e da ideologia.

A leitura conspiracionista que se faz do Estado, como se fosse sempre um inimigo do povo, é um risco que se corre, uma vez que agindo desta maneira, não se leva em consideração a visão histórica e dialética. O papel que o Estado adquiriu no capitalismo se diferencia de governo. O Estado está comprometido com os interesses do capital. Não é do capital, mas está comprometido com ele. Ainda segundo Poulantzas (2000, p. 29, grifos do autor), “[...] o Estado também age de maneira positiva, cria, transforma, realiza”.

Entretanto, a classe dominada será sempre considerada dominada em suas relações com o Estado. O poder das classes dominadas não surge por estar no governo num determinado momento, mas por estar no essencial, isto é, manter foco de oposição ao poder da classe dominante. Sua passagem no poder nessa sociedade não será de longo prazo sem que haja “a transformação radical desse Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 145). A “maneira positiva” pela qual o Estado age em relação às políticas sociais e educacionais encerra em si contradições que precisam ser entendidas em sua totalidade, ou seja, por um lado como luta da classe dominada pelo que lhe interessa e necessidades, e por outro lado, como instrumento hegemônico da classe dominante, como meio de equilíbrio social e de socialização de custos (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002).

As constantes contradições que se observam na redefinição do papel do Estado demonstram a correlação de forças existentes entre as classes sociais. O Estado, ao mesmo tempo em que favorece a classe dominante, não abandona a camada mais penalizada da classe dominada para evitar confrontos e conflitos. É o caso do programa Bolsa Família, uma política social que isolada supre uma carência legítima da população, porém não a tira de sua situação de penúria, não promove o seu

crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Ela é suportada enquanto não se introduzem nas políticas sociais meios de elevar a condição de vida e a consciência da necessidade de luta por seus interesses nas camadas menos favorecidas da sociedade.

A questão do público e do privado na educação brasileira, também, merece considerações quando tratamos de Estado. O assunto em questão afeta diretamente o ensino fundamental público por meio das ações do poder público entendido como as autoridades legislativas e executivas dos vários poderes que constituem o Estado, ou seja, União, Estados Federativos e Municípios, que exercendo os seus poderes influenciam na execução das políticas públicas em suas áreas de atuação.

Segundo Sanfelice (2005a, p. 178), não existe ensino público. Ele se confunde com ensino estatal: “[...] a defesa da escola pública não é outra coisa senão a defesa da escola estatal”. Usa-se, portanto, a terminologia público como sinônimo de estatal. Público se refere ao homem do povo, a interesses comuns de uma coletividade toda. E não são esses os interesses defendidos pelo ensino público oferecido pelo Estado capitalista.

Não considerando a sua universalização imposta pelos organismos internacionais, o ensino fundamental público (não estatal), cujos objetivos se voltam para a instrução e formação integral do povo, em que o Estado também passa a ser “educado” precisa se diferenciar

[...] no provimento da educação como mediação para um estágio superior de sociedade e educação: uma sociedade não do capital, não da propriedade privada dos meios de produção e com educação pública, ou seja, de interesse comum e para todos em igualdade de condições materiais (SANFELICE, 2005b, p. 102-103).

Assim sendo, se mantém a esperança de se poder construir uma escola pública para além daquela do capital, necessária à sobrevivência humana.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72, grifos do autor).

A Centralidade Desenvolvimentista da Educação e sua Mercantilização

As políticas sociais e as educacionais especificamente sofrem influência do que ocorre internacionalmente. A Conferência “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, no início de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, imprime à educação básica uma centralidade desenvolvimentista, isto é, a de que seria a mola propulsora do crescimento e desenvolvimento econômico. Isso se fazia necessário para suportar o novo paradigma da acumulação flexível e o reordenamento do capital, iniciados com a reestruturação produtiva na década de 1970.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de 1992, “Educação e Conhecimento: exigências da transformação produtiva com equidade”, prega a necessidade da formação de recursos humanos para fazer frente aos desafios, às mudanças, às novas tecnologias de produção e gestão, necessárias ao aumento da acumulação e ao reordenamento do capital. Aplica-se a Teoria do Capital Humano, ou seja, formar e qualificar a mão de obra para sustentar as necessidades impostas pelo mercado de trabalho. A educação passa a ser usada como instrumento de melhoria da produtividade e capaz de promover o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Como afirma Lima (2002, p. 45, grifos do autor) “Nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio da pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”.

É a educação exercendo suas funções: ideológica; política e econômica. É ideológica porque é determinada pelo econômico, pelos meios materiais de produção, que pertencem a uma determinada classe social e está ao seu serviço. A função econômica da educação é direta quando melhora as condições econômicas dos trabalhadores e nem por isto deixa de ser ideológica. É indireta quando promove o crescimento e desenvolvimento coletivo de uma nação. A função política da educação existe na medida em que confere poder e legitimidade à ação do Estado, junto à sociedade civil, na prática de políticas sociais e econômicas, necessárias ao crescimento e desenvolvimento da nação. Portanto, nem sempre restrita a interesses específicos de uma classe social, porém sempre com o foco de manter o equilíbrio (instável) na correlação de forças existentes entre classes. A educação funciona como ideologia e não como suprimento de necessidades objetivas. No poder se alternam os diferentes projetos de país, e de políticas sociais, mas nem sempre com mudanças nos seus fundamentos. A sociedade aceita ou rejeita esses projetos, em diferentes momentos históricos.

Após a elaboração da Constituição de 1988 e as eleições de 1989, em 1990, assume o poder no Brasil o grupo denominado neoliberal, representante da burguesia financeira e industrial brasileira. O bloco vencido denominava-se democrático de massas, composto pelas forças de centro-esquerda e de esquerda.

Após disputas acirradas, materializadas principalmente no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e na disputa eleitoral de 1989 para a Presidência da República, conquistou a hegemonia política da sociedade brasileira o bloco de forças denominado de liberal-corporativo, dirigido pelas frações financeiras e da grande indústria da burguesia brasileira (NEVES, 2002, p. 105-106, grifos da autora).

O país passa a adotar, então, as políticas neoliberais na economia, no social e na educação sob a égide do Banco Mundial. O Estado se desresponsabiliza de suas funções, passando-as ao mercado e à iniciativa privada. O Plano Decenal de Educação para todos (1994-2003) dá ênfase à universalização da educação básica e à erradicação do analfabetismo; o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) tem como estratégias, especificamente para o ensino superior, a transformação da educação pública em educação pública não estatal (com subsídios públicos e privados) e o empresariamento deste nível de ensino (NEVES; FERNANDES, 2002). Essa estratégia também afeta o ensino básico, na medida em que o Estado passa a preocupar-se mais com a sua universalização, seguindo orientação do Banco Mundial, e por ser uma área que não interessa aos empresários da educação, uma vez que o povo não tem como arcar com os custos da educação privada.

Direitos universais são transformados em políticas sociais compensatórias que são focalizadas em prejuízo à universalização das mesmas. Com isso as políticas neoliberais não conseguem transformar a realidade social brasileira, mas acodem os mais pobres, aliviam a pobreza, conforme preconizam as diretrizes do Banco Mundial. “Neste sentido, vive-se hoje a ‘americanização’ da política social brasileira, pois apesar de formalmente ainda estendida a todos os brasileiros, o alcance dos serviços públicos está sendo reduzido ao atendimento aos mais pobres” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 97, grifo dos autores).

O governo neoliberal brasileiro, nos anos de 1990, implanta políticas que visam desobrigar o Estado de sua responsabilidade social, cria organismos que o substituem e que servem de mecanismo de controle dos conflitos sociais: a criação de uma nova burguesia de serviços, tanto na área social, como na educação; organizações públicas não estatais, como sendo uma espécie de terceiro setor.

Apesar das definições pouco claras, há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada, dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações etc. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142).

A reforma do Estado brasileiro, dos anos de 1990, pretende imprimir uma mudança na concepção de Estado e redimensionar as suas ações no campo social, político, econômico, cultural, educativo, passando de um Estado interventor a um Estado regulador das políticas entregues à iniciativa privada e organismos da sociedade civil. Entretanto, como assinalam Nascimento; Silva e Algebaile (2002, p. 94, grifo dos autores) “Apesar desse aparente antiestatismo, esta proposta de reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos ‘mais necessitados’”.

A universalização da educação básica e o empresariamento ou privatização da educação superior são dois pontos essenciais na análise das consequências das políticas neoliberais exercidas pelo governo nos anos de 1990, com orientação do Banco Mundial. Se for verdade que o Estado brasileiro se pauta pelas políticas dos organismos multilaterais, não deixa de ser verdade também que outras condições contribuem para a sua concretização “decorrentes de história e trajetória específicas” do contexto em que se dá a educação na sociedade brasileira.

Se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma pelas quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que os aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais (OLIVEIRA, 2007, p. 665, grifos do autor).

A educação básica, de modo especial o ensino fundamental (saber ler, escrever e contar) é relevante para o novo paradigma de acumulação do capital. As novas tecnologias de produção e gestão exigem que os indivíduos tenham qualificação e formação adequadas para tanto. A Teoria do Capital Humano está sempre presente. Aliás, desde a década de 1960, a CEPAL utiliza essa teoria para nortear as suas ações na área da educação (LIMA, 2002).

Tratando mais especificamente da realidade brasileira e reforçando a adoção do planejamento econômico e social e a Teoria do Capital Humano aplicados às políticas públicas educacionais brasileiras, a partir da década de 1960, assim Sousa (2007, p. 272) se manifesta:

A partir de meados da década de 60, no contexto de reordenação política e social do país, passam a ser privilegiados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano. A ênfase recai na análise da educação como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho, denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado.

Nessa condição, a universalização do ensino fundamental é necessária ao trabalho simples. A existência histórica de duas redes de ensino no Brasil, a pública e a privada confessional e laica faz com que o Estado, a partir de 1980, assuma a formação técnica e ético-política do trabalho simples com a universalização do ensino fundamental e ampliando o acesso ao nível médio; delega a formação (ensino superior) técnica e ético-político do trabalho complexo ao empresariado (NEVES; FERNANDES, 2002). Acentua-se o caráter político, econômico e ideológico da educação nesse nível de ensino.

As estatísticas governamentais, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2005 e 2012) e pelo Ministério da Educação (MEC) apontam que, no ensino fundamental, baseado no censo de 2005 e 2012, existiam no Brasil matriculados 33.534.561 alunos, no censo de 2012 eram 29.702.498 alunos; sendo que nas escolas públicas, pelo censo de 2005, estavam 30.157.792 alunos e no censo de 2012 estavam 25.431.566 alunos; e em escolas privadas, em 2005, estavam 3.376.769 alunos e pelo censo de 2012 estavam 4.270.932 alunos. Significa que a escola pública se responsabilizava pela formação em 2005 de 89,9% e em 2012 por 85,62% dos matriculados.

A universalização da educação fundamental representa a conformação da política educacional dessa faixa de ensino às novas necessidades de acumulação do capital, uma estratégia de intervenção da classe dominante para garantir os seus privilégios, formas de legitimação e consentimento das massas à visão de mundo de que os valores da burguesia são os valores universais a serem adotados por todos. Escamoteia-se, portanto, a existência de classes, comprova-se o domínio do pensamento e dos meios de produção intelectual por quem tem o domínio dos meios de produção materiais; reforça a ideia da universalidade das ideias burguesas, de que somente a sua forma de pensar é válida (MARX; ENGELS, 1980).

A ideologização da educação, de que quanto mais educação, maior desenvolvimento da economia; a educação como fator de empregabilidade; a educação como ascensão social, favorecem a intervenção, o consentimento e a legitimação da classe dominante. A educação passa a ser encarada como uma mercadoria: como valor de uso para o crescimento pessoal, para aumentar a competitividade individual no mercado de trabalho; como valor de troca, como fator que determina a ascensão profissional e salarial garante a empregabilidade do cidadão.

A importância da educação é uma preocupação generalizada na sociedade brasileira hoje, entretanto, o foco está voltado ao crescimento econômico, incentivado pelas políticas públicas educacionais. Conforme Sousa (2007), há um discurso unânime na sociedade de que a educação está deteriorada, entretanto, os argumentos dos responsáveis pelas políticas educacionais, não são com ênfase na educação como direito social do cidadão e “condição para a sua participação política e social”, mas focam na educação para o desenvolvimento econômico e na “inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos”. Ou seja, a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico (SOUSA, 2007, p. 264).

As reformas do sistema educacional são do tamanho necessário às demandas do capital e não dos interesses dos trabalhadores. Há conflito de interesses quando os que estão na escola pública competem com os filhos da elite; quando as escolas públicas formam “pensadores” e não “reprodutores”. São contradições do sistema econômico: precisa-se da educação, mas não que ela traga autonomia de pensamento às classes menos favorecidas.

A mercantilização entra na essência da educação, passa a ser descartável como qualquer coisa a ser consumida. Pergunta-se: que educação é essa? Banaliza-se a ética, a solidariedade e emancipação, em função do lucro a qualquer preço e da ausência de sentido para a vida.

Escola e Educação no Contexto Social

À escola compete, também, ao lado de outros meios de comunicação, o exercício de um papel relevante na “conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo” (NEVES, 2005, p. 104). Uma nova pedagogia da hegemonia também se dá pela imposição de outras duas ideologias, a responsabilidade social e o voluntariado, sob o pretexto da ajuda humanitária e da solidariedade. A nova pedagogia da hegemonia é o esforço da burguesia em manter a classe operária como subalterna e continuar sendo uma classe dirigente. O texto abaixo mostra qual o papel da escola na formação desse novo homem coletivo

[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual de novo tipo a ser

formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes (NEVES, 2005, p. 105, grifos da autora).

Conforme Peroni (2003), uma das propostas do Banco Mundial para a política educacional brasileira é trazer para dentro da escola a lógica da administração empresarial capitalista, passando a escola a ser vista como uma empresa, com ênfase na eficiência e retorno em seus investimentos. Assim, Peroni (2003) passa a analisar a política educacional brasileira, tratando daquilo que chama de eixos que norteiam esta política, ou seja, a autonomia da escola e o financiamento, como partes do projeto de descentralização, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 (elaborada na ocasião para conformar-se aos ditames do Banco Mundial). A avaliação e currículo são tidos como formas de controle da qualidade e da terceirização da educação brasileira. Nota-se a contradição entre centralização/descentralização, pois, ao mesmo tempo que o Estado descentraliza a operação, centraliza o controle.

Uma questão candente é a ausência ou omissão da escola na participação da elaboração das políticas públicas educacionais. O que ocorre é a desvalorização de quem trabalha e da classe social que têm seus filhos na escola pública. Não se acredita que possam contribuir para dar qualidade social ao ensino público. Na verdade, a escola passa a operacionalizar as políticas pensadas por outras instâncias da sociedade, com objetivos e interesses contrários aqueles à educação e formação das camadas populares. Na maioria das vezes, não há reflexão daquilo que se está praticando e suas consequências. Se o Estado educa, ele pode ser educado, também.

Em certo sentido, o que se propõe é que as escolas tomem as suas vidas em suas próprias mãos – sem que isso signifique uma autonomização irresponsável e muito menos a viabilização da desresponsabilização do poder público ou a sua privatização. [...] Isso não deve ser entendido como uma proposta de entregá-la ao seu coletivo ou aos pais (uma espécie de privatização branca), ou ainda como um incentivo ao descompromisso do poder público. Compete ao poder público – com maior obrigação quando administrado por forças progressistas – estimular concepções avançadas de educação, definir coletiva e participativamente níveis de qualidade para o sistema como um todo [...]. (FREITAS et al., 2004, p. 72-73, grifos nossos)

Em 2003, assume o poder no Brasil o bloco denominado democrático de massas, composto pelas forças de centro esquerda e de esquerda, representantes dos trabalhadores. Era o bloco vencido em 1990 e que teria a oportunidade de contrapor-se às políticas neoliberais implantadas pelo bloco

denominado liberal-corporativo, ao longo de toda a década de 1990. Entretanto, o que se viu foi uma continuidade das políticas do governo anterior em aspectos econômicos e sociais, não rompendo totalmente com o projeto anterior. Quando houve a tentativa de avançar na educação da intelectualidade das classes menos favorecidas, aumentou a insatisfação das classes dominantes, em virtude de maior competição ao acesso às melhores universidades públicas do país; em razão das cotas aos afrodescendentes e aos alunos das escolas públicas, por exemplo, em que novos atores entraram para uma formação não apenas voltada ao mercado.

Há que se perguntar: a quem interessa a educação a todos? Uma educação com qualidade, entendida apenas como saber ler, escrever e contar? A educação voltada à formação de capital humano, a serviço do modelo de produção capitalista, para atender a um novo paradigma de acumulação? Certamente uma educação de alta qualidade social da escola pública interessa às camadas populares, mas interessaria ao sistema?

Para Mészáros (2006, p. 275, grifos do autor), “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Por pensar dessa maneira, o autor entende que a educação formal é apenas um aspecto da dimensão do problema educacional de uma sociedade capitalista, mas que nem por isto deixa de ter importância ao se analisar a questão do papel de alienação que a escola exerce.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264, grifos do autor).

Como consequência de suas lutas e impulsionadas pela crença de que a educação favorece a mobilidade social, as camadas populares passam a reivindicar melhores condições de educação,

reivindicação esta encampada pelo Estado, porém sem abandonar o seu papel de agente do equilíbrio (instável) entre as correlações de forças existentes na sociedade civil.

Escola e educação: a quem interessa? Procura-se justificar a existência e manutenção da escola pública, voltada às camadas populares, pelo seu poder e papel relevante na universalização do conhecimento, na socialização e na defesa dos interesses coletivos. Todavia, num determinado momento, a inclusão das crianças das camadas populares na escola dá-se em função de sua inserção na sociedade para suprir as necessidades decorrentes de novos paradigmas de produção e gestão, objetivados pelo sistema de produção capitalista.

Os conceitos de inclusão e exclusão são temas recentes do período histórico que vivemos (FREITAS, 2002; SANFELICE, 2006), não podemos dizer que havia excluídos em outras épocas, por não estarem postas as necessidades objetivas da educação escolar; mas se pensarmos hoje, apesar de se discutir e se propalar os conceitos de inclusão e de exclusão, não se discute a amplitude da inclusão, e qual seu objetivo na sociedade. Pergunta-se: que sociedade se quer construir, em que país se quer transformar?

As camadas populares podem justificar num projeto de Estado a necessidade de uma escola pública de qualidade, voltada às suas necessidades, pelas próprias estatísticas do MEC, já mencionadas, pois é nela que se dá a universalização da educação em nossa sociedade. Se não houver a escola pública, onde as camadas populares seriam formalmente educadas? A escola pública é a instituição em que as camadas populares têm acesso ao conhecimento construído e historicamente acumulado pela humanidade.

Ainda se pode justificar a necessidade da existência e manutenção da escola pública voltada às camadas populares pelo seu poder de socialização e como instrumento da promoção do interesse coletivo, conforme o texto abaixo:

Uma escola, qualquer que seja, existe para “elear” seus alunos, para “passá-los” de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção. Uma escola pública também é isso, mas é mais do que isso. Uma escola pública é mais do que uma escola privada porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir “passagens” que signifiquem “elevações” individuais. Eles têm que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo (SILVA JUNIOR, 1993, p. 145-146, grifos do autor).

Para fazer a crítica das políticas sociais, educacionais, implantadas e apoiadas pelo Estado, é necessário sair da lógica do capital. Isso significa resgatar o mais amplo conceito e significado de democracia. Entretanto, vive-se em uma sociedade capitalista, condicionada e conformada por interesses de classe. O Estado, apesar de não ser do capital, está comprometido com ele. Fugindo à lógica do capital, é de suma importância que nos movimentos das contradições da história, e do capitalismo em especial, as políticas sociais façam parte da estrutura do Estado-nação. Um Estado com políticas comprometidas com a democracia e com o desenvolvimento humano. “[...] a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista” (SANFELICE, 2005b, p. 103).

Será utopia? As constantes e múltiplas contradições das relações sociais podem abrir espaços de esperança.

O futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem. No cenário atual vemos o homo autocreator, o homem criador do seu próprio destino e que esteve presente durante todo desenvolvimento histórico. Ele não pode na verdade configurar de modo arbitrário este destino, tem que agir sob condições determinadas e de acordo com elas, mas apesar disso, é livre para escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas (SCHAFF, 1995, p. 154, grifos do autor).

Considerações Finais

As construções das políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, por seu caráter ideológico, ocorrem nas correlações de forças entre os vários agentes sociais e nas contradições dos interesses de classe. O Estado, apesar de não ser do capital, é manipulado por ele em seus interesses. Compete ao Estado manter o equilíbrio, instável é verdade, entre as diferentes necessidades e interesses conflitantes dos grupos sociais que compõem a sociedade, em cada momento histórico.

O que se observa nas escolas não decorre apenas de opções dos atores locais, por mais que ilusoriamente de imediato assim possamos interpretar. É também reflexo de interesses conflitantes e representa a correlação de forças da sociedade civil que se manifesta no interior da escola.

Os atores da escola são sujeitos sociais mais (ou menos) comprometidos com a ordem estabelecida e domínio da burguesia, ou, com os interesses das camadas populares. A formação do coletivo ocorre de modo contraditório e dentro do embate ideológico e não de forma harmônica.

A escola e a educação têm limites e possibilidades. Acreditar que são apenas a reprodução da sociedade é não considerar o poder transformador do conhecimento e da educação em uma perspectiva histórica. A escola, por meio dos seus movimentos, entendidos inclusive pela ação dos seus profissionais, pode quebrar as cadeias da reprodução social, desde que outras condições de pressão social lhe sejam acrescidas. Dentro da escola é uma opção política do educador. Fora da escola é uma opção dos movimentos sociais, da sociedade organizada e seu poder de mobilização.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL, INEP – Censo escolar de 2005. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.publicacao.inep.gov.br/arquivos/{4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4}-01.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2008.
- BRASIL, INEP – **Censo escolar da Educação Básica 2012 Resumo Técnico**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: exigências da transformação produtiva com equidade**. Santiago do Chile, 1992. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1638>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.
- FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.), **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.
- LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. Portugal: Editorial Presença – Brasil: Livraria Martins Fontes, 1980. Volume 1

MELO, A. A. S. et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015, p. 23-44.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAIL, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-114.

NEVES, L. M. W. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-Sociedade. In: _____. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 105-114.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.), **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não estatal: estratégias para o setor educacional. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.), **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na História da Educação do Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Orgs.), **O privado e o público na História da Educação do Brasil**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados: Unisal, 2005a. p. 171-185.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.), **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b. p. 89-105.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA JUNIOR, C. A. S. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.), **Gestão democrática da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 264-283.

Recebido em: 02/03/2017

Aceito em: 01/05/2017