

Mercocidades e educação¹

José Eustáquio Romão*

O presente artigo destaca a importância da integração, pelo respeito às diferenças culturais, dos países latino-americanos, como forma de sobrevivência política e econômica, num mundo cada vez mais competitivo e constituído por blocos continentais (Comunidade Européia, Alca, etc.). Considera o Mercosul como passo importante dessa integração, desde que ele não se limite a acordos econômicos, mas estenda-se a outros campos da relação entre os países, principalmente ao da ciência, cultura e educação. Destaca, ainda, a resistência norte-americana a esta pretensão, ao longo da história de seu relacionamento com os países do subcontinente, ao mesmo tempo que enfatiza o papel da educação crítica, que respeita o multiculturalismo, como forma de fortalecimento da aproximação entre os países.

A problemática integração da América Latina²

A América Latina apresenta-se hoje aos olhos do mundo com uma singularidade crítica: decadência econômica generalizada, com seqüelas sociais e culturais profundas. Seus traços mais visíveis no nível interno se caracterizam pela exacerbação da concentração da renda, pelo desemprego, pela deterioração da oferta de serviços sociais básicos pelo Estado, pela miséria de grande parte da população, pela marginalidade e pela violência. Assim, a despeito das diferenças entre os diversos países que compõem a região, caminhamos para uma padronização miserável e marginal em relação aos acontecimentos venturosos que parecem bafejar o resto do mundo.

Esta afirmação não é um desabafo escatológico de quem vê o final do milênio aproximar-se numa região tendente ao misticismo, mas a conclusão de análises sobre

* Director-geral do Instituto Paulo Freire. Professor do Centro de Ensino Superior (Juiz de Fora - MG) e do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo.

dados concretos observados em nossa realidade.

E penso que podemos debitar a responsabilidade maior por essa exclusão aos ajustes econômicos impostos aos países “devedores”, para pagamento de uma dívida que já foi paga – pelo menos no que diz respeito ao Brasil – minando-os em sua capacidade de desenvolvimento auto-sustentado e de inserção digna no Primeiro Mundo. Essa engrenagem, aparentemente fatal, não pode ser revertida – a não ser na crença dos mais ingênuos – nem pela boa vontade dos credores, nem pelas iniciativas nacionais isoladas. Por isso, a busca da integração regional, para inserção soberana no concerto mundial, é hoje pauta obrigatória em qualquer agenda política latino-americana.

Já no Congresso do Panamá (1826), Símon Bolívar buscava a construção de uma comunidade subcontinental das nações recém libertadas do jugo ibérico. Esforços semelhantes foram dispendidos ao longo de todo o século XIX. Porém, as tentativas de integração regional, que datam dos movimentos de independência do século passado e se estendem até os dias de hoje, sempre encontraram obstáculos conjunturalmente intransponíveis.

Durante muito tempo, os interesses imperialistas tentaram propagar a idéia de que ela é impossível, não só porque a América Latina é um mosaico de países com características próprias e ritmos específicos de desenvolvimento, mas também porque ela integra um conjunto mais amplo: o Continente Americano. Neste sentido, ao bolivarismo se opôs o pan-americanismo monroísta que, em um certo sentido se estende até os dias de hoje, através de organizações do tipo da OEA. Ou seja, a Doutrina de Monroe sempre procurou descaracterizar a unidade subcontinental em nome da comunidade continental – evidentemente sob a liderança e em benefício dos Estados Unidos. Uma versão mais contemporânea desta tese foi verbalizada por Henry Kissinger: “A América Latina é uma abstração.”

Sob uma aparente generosidade globalizadora, o mesmo raciocínio retorna nas palavras de um historiador europeu que, aliás, sintomaticamente, batiza sua obra com uma paráfrase do Extremo Oriente:

Se por muito tempo se pôde dizer que, atrelados às potências externas, os Estados do subcontinente não eram de forma alguma atores internacionais, mas antes sujeitos passivos, que tinham às vezes políticas estrangeiras mas não política internacional, pode-se hoje perguntar se alguns não começam a desempenhar um papel extra-regional e mesmo mundial que modifica profundamente a realidade das relações interamericanas (ROUQUIÉ, 1991, p. 315 e 316).

Segundo ele, o princípio “a América para os americanos”, constituiu-se inicialmente numa declaração circunstancial que se inscreveu no quadro de uma solidariedade antieuropéia ativa com as colônias espanholas³ em vias de emancipação.

Posteriormente, atualiza-se e completa-se a tese, com o “corolário Roosevelt”

e outros corolários, que lançaram as bases ideológicas do pan-americanismo, dissimulando os interesses imperialistas norte-americanos na região.

Com a escalada da Guerra Fria, o tutor do norte desenvolve a teoria da “solidariedade geográfica” contra a ameaça comunista, criando para tanto o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), de caráter nitidamente militar, e a Carta da Organização dos Estados Americanos, para legitimação política do intervencionismo em todo o continente. Não é à toa que Fidel Castro batizou a OEA de “Ministério Norte-Americano das Colônias”.

Após o auge da tensão da Guerra Fria no continente, com o quase confronto aberto na questão dos mísseis russos em Cuba, os Estados Unidos passaram a usar uma política imperialista mais dissimulada. No Governo Nixon, Kissinger desenvolve a teoria da “abstração latino-americana” – na realidade a ameaça do conjunto do subcontinente para os Estados Unidos – e, de acordo com o princípio *divide et impera*, elege “países-chave” para uma aproximação.

Sendo um dos escolhidos para as parcerias bilaterais preferenciais, o Brasil, com o passado *lumpen-imperialista* que desempenhou por época da hegemonia inglesa na região e que já não o recomendava muito aos demais países do subcontinente, acumula dificuldades no sentido de virar-se de frente para seus irmãos latino-americanos.

Depois de Nixon, Carter tenta amenizar a imagem intervencionista norte-americana, desenvolvendo a famosa “política de direitos humanos”. Aparentemente humanitária mas, na realidade, seletiva – ela atingiu diretamente as ditaduras, cuja instalação em vários países latino-americanos os próprios Estados Unidos tinham patrocinado⁴.

Porém, como já afirmamos em outro trabalho, a necessidade de um mínimo de coerência acabou obrigando Carter a tomar atitudes inéditas na diplomacia norte-americana em relação aos vizinhos do sul: reconhecimento da soberania panamenha sobre o canal, gestos em direção a melhores relações com Cuba, Jamaica e Guiana, não sustentação da ditadura amiga de Somoza. O breve período do que parecia uma nova era no relacionamento dos países do continente foi logo interrompido, diante da nova refrigeração da Guerra Fria – crise dos reféns em Teerã, invasão do Afeganistão pela Rússia – especialmente manifesta na reação à ameaça de novos contágios cubanos na América Central, como a instauração do regime marxista em Granada, o sandinismo anti-ianque na Nicarágua e a guerra civil de El Salvador. (ROMÃO, ob. cit.:82)

O projeto conservador de Reagan, além de realizar a exumação do cadáver do liberalismo na sua versão “neo”, retoma a política intervencionista, culpando os antecessores pela “escalada comunista no continente”. E ainda que mantivesse o “big stick” na mão durante todo o seu governo, não pôde estender a vergonhosa experiência-piloto de Granada – invasão do *marines* – a outros países da América Central.

Com crise dos países do socialismo burocrático ganharam força tanto o

intervencionismo norte-americano, que se expandiu em escala planetária, quanto o projeto de modernização neoliberal.

Que papel a *Pax Americana* reserva aos países latino-americanos neste contexto? Os latino-americanos, que iniciativas devemos tomar, para não ficarmos à mercê de políticas globalizantes que têm, certamente, nos países do leste europeu e do Extremo Oriente presas mais atraentes, por causa de seu consumismo represado?

Cabe destacar que mesmo as nações do subcontinente que não orbitaram os Estados Unidos também tiveram dificuldades com a integração latino-americana, não só porque enfrentavam forte propaganda contrária, mas também por se vincularem a outras hegemonias extracontinentais.

Tanto as investidas de relações bilaterais das potências hegemônicas com seus aliados latino-americanos, quanto a pretensão pan-americanista são manobras diversionistas à integração da região. (ROMÃO, id., ib.: 83).

É claro que a tese de que o fim da América Latina como conjunto de nações submetidas a constrangimentos semelhantes, de que seus países se transformaram em atores internacionais (ROUQUIÉ, ob. cit., p. 315) não resiste à menor crítica. Nitidamente inspirada na boutade kissingeriana de que a "América Latina é uma abstração", busca evitar a constituição de uma Comunidade Subcontinental constituidora de uma verdadeira resistência aos interesses da homogeneidade submetida, que a atual fase do Modo de Produção Capitalista tenta impor aos países do Terceiro Mundo.

De fato, se não tem mais sentido a homogeneidade subcontinental, como entender a imposição de ajustes semelhantes? Os "constrangimentos semelhantes" a que estão submetidos hoje os países da América Latina se constituem no pacote de ajustes econômicos impostos pelos credores e nas políticas dos grandes blocos que lhes reservam um papel secundário no Capitalismo de Organização. O imperialismo sempre se baseou em políticas de homogeneização dominada, enquanto a integração sempre respeitou as diferenças. A integração não se constrói pela constituição de entidades relativamente autônomas de dependências homogêneas justapostas internas, mas na interação orgânica de atores diversos e autônomos.

Mais recentemente, os governos latino-americanos parecem ter compreendido que a inserção ativa do subcontinente no concerto mundial só pode se realizar através de iniciativas integracionistas subcontinentais concretas, tanto em organizações que visam a cobertura de toda a região, como a Comissão Especial de Coordenação Latino-americana (CECLA), quanto as que buscam integrar sub-regiões específicas, como o MERCOSUL. O que se percebe é uma constante oscilação entre mercantilismo multi-lateral e mercantilismo seletivo dos países do capitalismo avançado, de acordo com as conjunturas que demandam uma ou outra iniciativa, para melhor atendimento de seus interesses. Em qualquer caso, a integração latino-americana constitui uma estratégia para ampliação do poder de barganha com esses países.

Resultante do Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991, o MERCOSUL é, na verdade, o processo de criação de um mercado comum do cone sul latino-americano, cobrindo Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com a finalidade de estabelecer a *livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países-membros, através da eliminação de direitos alfandegários e de restrições não-tarifárias vigentes atualmente no comércio recíproco.* (ALMEIDA, 1993:13).

Os processos de integração entre dois ou mais países se dão em graus progressivos: zona de livre comércio, união aduaneira, mercado comum, etc. O primeiro passo, com a liberdade de circulação de bens, serviços e pessoas no espaço integrado, pode evoluir para o estabelecimento de uma política comercial comum – aí implicando na definição de uma mesma tarifa externa e caracterizando a verdadeira união aduaneira – que pode avançar para a construção de um verdadeiro mercado comum.

Prevista para 1995, essa união tem encontrado dificuldades operacionais, quer pelas pressões externas ao conjunto dos quatro países, quer pela articulação de cada um a pólos externos ao MERCOSUL. Tudo isso dificulta sua progressiva transformação numa verdadeira comunidade econômica do cone sul.

Contudo, embora modesto com seus 200 milhões de habitantes e US\$ 500 milhões (1992) de produto global, face aos mais de 370 milhões de pessoas e mais de US\$ 6 trilhões das organizações integracionistas dos países desenvolvidos, por suas dimensões territoriais e demográficas, por sua diversificação econômica e pelo volume potencializado de negócios, o MERCOSUL nasce como o mais fortalecido bloco econômico dos países em desenvolvimento e um dos mais importantes no conjunto dos constituídos no mundo atual.

A Comunidade Econômica Européia (C.E.E.) e Área de Livre Comércio da América do Norte (*North America Free Trade Area - NAFTA*)⁵ refletem muito bem a tendência mundial de constituição de blocos econômicos continentais ou subcontinentais, para melhor inserção de cada país no conjunto de uma economia globalizada, tecnologicamente reconvertida e cada vez mais dependente do conhecimento científico.

A integração em um bloco econômico supranacional é condição necessária, mas não suficiente para resolver os problemas econômicos, políticos e sociais dos países latino-americanos. Ao lado dela é necessário buscar um modelo de desenvolvimento econômico que escape dos ajustes impostos pelos blocos hegemônicos.

A reorganização econômica do mundo pelo Capitalismo começou antes mesmo do final da grande guerra inter-imperialista, quando Churchill e Roosevelt assinaram, em 1941, a Carta do Atlântico. Em agosto de 1944, com os Estados Unidos já consolidado como potência, realiza-se a Conferência de Bretton Woods (New Hampshire), que criou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O sistema financeiro internacional então implantado já

apresentava uma série de desvantagens para os países subdesenvolvidos, pois a “saída liberal” apontava para um tratamento forçosamente desigual, por ser indiferente à questão dos graus variados de desenvolvimento e ter como centralidade a reordenação econômica e monetária do mundo em função das grandes potências. Mesmo pensadores não alinhados com o socialismo reconhecem que em *Bretton Woods atuaram essencialmente os EUA e a Grã-Bretanha: todos os demais participantes eram meros figurantes*. (ALMEIDA, ob. cit.: 32).

Se a ótica liberal e multilateral tinha a seu favor a lembrança recente, e amarga da falência do protecionismo generalizado nascido com a crise de 1929 e que desembocou na guerra (id., ib.: 33), o multilateralismo indiscriminado e confrontante de economias desiguais só favorece a quem está numa posição comercialmente hegemônica. As potências ocidentais, desde as origens do capitalismo, têm oscilado também entre políticas protecionistas e livre-cambistas, de acordo com seus próprios interesses, desconhecendo toda e qualquer preocupação com a equidade na ordem econômica mundial.

Em suma, a inserção respeitada dos países da América Latina na nova configuração mundial, não se fará pela boa vontade nem dos outros países, nem dos outros blocos, mas dependerá de suas próprias iniciativas. Ora, é ingenuidade imaginar o alcance desse objetivo por iniciativas isoladas, por uma série de fatores: ausência de projeto nacional das elites latino-americanas por sua articulação com o exterior, dependência econômica e confronto com blocos econômicos de outras regiões do mundo. Assim, ou a América Latina se integra ou desempenhará papel mais marginal ainda no mundo do século XXI.

Terceira Revolução Industrial e Capitalismo de Organização

Ao analisar a importância que a educação assume na dimensão integradora latino-americana, há que se focar seu papel nesta nova fase do Capitalismo. E para não atribuir características “naturais” e lineares ao processo de desenvolvimento deste modo de produção – como sói acontecer nos discursos hegemônicos – é preciso retomar o caráter político de sua trajetória histórica. Seria necessário também verificar as diversas interpretações sobre sua evolução e sobre o papel conferido à educação pelas classes sociais nas várias fases que ele assumiu. Esta última abordagem demandaria pesquisas exaustivas no contexto das várias formações sociais, o que escapa aos limites deste trabalho. No caso específico da Argentina, um estudo sobre a “leitura” que seus empresários fazem das relações entre educação e desenvolvimento (capitalista) econômico de hoje foi admiravelmente realizado (GENTILI, 1994). Outras pesquisas deveriam se desenvolver na mesma linha, verificando as formulações ideológicas, inclusive, das outras camadas

sociais, não só na Argentina, mas também nos demais países da região.

Para a verificação das diversas fases pelas quais passou o Modo de Produção Capitalista, tomaremos como referência os *constructos* teóricos de Lucien Goldmann (1972: 18-31) que, no nosso modo de ver, supera uma reconstituição histórica tradicional e muito difundida, baseada na forma assumida pelo capital (mercantil, industrial ou financeira). Tem sido comum, na historiografia sobre o Capitalismo, sua periodização em “capitalismo comercial”, “capitalismo industrial” e “capitalismo financeiro”. Tentaremos demonstrar que essa diferenciação é inadequada, tanto porque a ocorrência dos três tipos não se deu, obrigatoriamente na seqüência proposta, quanto porque as diferenças nas fontes de acumulação de capital (comércio, indústria ou especulação no mercado financeiro) não são suficientes para demonstrar alterações qualitativas nesse modo de produção. Pelo contrário, tentaremos evidenciar que suas contradições determinam ajustes qualitativos no seu funcionamento ao longo da história e, conseqüentemente, na visão de mundo e no comportamento da burguesia. E inspiramo-nos em Goldmann, porque ele foi o único pesquisador que sugeriu um enfoque que examina as alterações verdadeiramente qualitativas e estruturais no modo de fazer acumulação pelo Capitalismo. Mais importante do que estudar se o setor dinâmico do sistema econômico tinha como centralidade a atuação dos comerciantes, dos capitães da indústria ou dos banqueiros, é analisar as modificações ocorridas nas leis de funcionamento da dominação capitalista, sem que o modo de produção alterasse sua própria tendência estrutural (acumulação privada de capital).

Os modos de produção funcionam dialeticamente, preservando invariantes constitutivas de sua identidade mais profunda e modificando variantes que se tornam inadequadas às novas conjunturas, mas cuja alteração não implica na destruição daquela identidade. Não exclusivas do Capitalismo – mas, certamente, nele mais perceptíveis, por sua longevidade numa era de profundas e aceleradas transformações – tais variantes atuam como anteparo às ameaças de sua substituição por outro modo de produção (revolução), atualizando-o de acordo com as exigências das conjunturas cambiantes e prolongando-lhe a existência (reforma).

Realizada a acumulação primitiva (v. MARX, 1975: 1, II, 828)⁶, nasce o Capitalismo, com suas regras de acumulação determinadas no interior do próprio sistema e não mais por fatores extra-econômicos. Mas em que consiste sua essência ?

Primeiramente, a apropriação privada dos meios de produção, inclusive, da força de trabalho do produtor direto, excluído, como agente, daquela apropriação. Dois aspectos importantes devem ser aí destacados. Num primeiro movimento, o produtor direto é expropriado; num segundo, a burguesia realiza uma das mais importantes descobertas para a consolidação das relações de produção em bases capitalistas: após ter transformado todos os valores de uso em valores de troca (mercadorias), ela percebe a necessidade de uma mercadoria que, uma vez consumida, gere mais riqueza. Ora,

como o que gera riqueza é o trabalho, pelo consumo da força de trabalho, era preciso submeter esta última também às regras de mercado, transformando-a em mercadoria. Os salários, em consequência, não deveriam estabelecer uma equivalência entre a riqueza produzida pela força de trabalho de um trabalhador e sua remuneração, mas espelhar sua capacidade de disputa do emprego no mercado de trabalho. A burguesia socializa esta noção de salário, mas, na realidade, ele representa apenas a possibilidade de manutenção e reprodução da mão-de-obra. Ou seja, o produtor direto não é ressarcido pelo que produz, mas por sua maior ou menor capacidade de concorrer no mercado de trabalho.

Em segundo lugar, ao lado da regulação hegemônica obtida no nível das relações privadas, graças aos contratos individualizados, é necessário, no nível mais global, organizar a reprodução dessa hegemonia, já que, para ter a parte contratante dois (produtor direto), a burguesia teve de lutar contra o tratamento desigual que o direito pré-burguês dispensava aos desiguais, sem, porém, igualar concretamente os desiguais. O Estado, embora com suas funções variando de acordo com as conjunturas de ascensão ou recessão capitalista, cumpriria, estruturalmente, essa missão de organização da dominação de classe e a reprodução dessa dominação, sob a aparência de uma equalização (direito burguês = tratamento igual aos desiguais) e, ao mesmo tempo, obnubilando o coletivo de classe com outros coletivos (o nacional, por exemplo), para evitar as resistências a uma evidente contradição entre a igualdade formal propiciada por aquele direito e a aspiração por uma igualdade concreta.

Pode parecer desnecessária essa recapitulação sumária da análise marxista sobre o Capitalismo, mas ela é sempre recorrente quando se quer caracterizar as fases pelas quais esse modo de produção passou.

Na fase do Capitalismo Liberal, a livre concorrência irrestrita foi fundamental para a garantia da acumulação. A ausência de quaisquer controles extra-econômicos limitava, contraditoriamente, o controle burguês sobre a produção ao nível da própria empresa. Assim, a ausência de intervenção estatal em todo o mercado, desde as relações contratuais individualizadas, até a distribuição e circulação dos bens produzidos, representava uma limitação concreta aos controles sobre a super e infraprodução, de acordo com as demandas agregadas. "Assim, havia na sociedade analisada por Marx e seus discípulos, a par com o jogo das interferências entre a organização hierárquica da empresa e a organização democrática do mercado e da vida política, uma estrutura social em que, malgrado o processo de reificação já mencionado, persistia uma importante autonomia da consciência individual..." (GOLDMANN, 1972A: 23), possibilitada tanto pelo espaço não controlado pela burguesia – distribuição, circulação e consumo – quanto pela maior explicitação das contradições de uma classe que defendia a liberdade, mas negava-a na prática da concorrência, matando-a, e do aprofundamento da desigualdade, que a inviabilizava

na vida concreta da maioria da população.

Portanto, na sua primeira fase, o Capitalismo assumiu uma configuração empresarial e conformou uma sociedade liberal. Ou seja, os primeiros dirigentes capitalistas não tinham como tomar decisões, nem muito menos interferir, no conjunto da vida econômica e social, limitando sua ação ao âmbito das próprias empresas. E para minimizarem os efeitos maléficos do espaço econômico não controlado (mercado) sobre o controlado (a própria empresa) tinham de se cercar de um grande número de experts, pois, do contrário, aumentava a margem de decisões aleatórias em relação ao conjunto da economia e da sociedade.

Ao mesmo tempo, por mais conselheiros e assessores que tivessem, as medidas buscavam o controle da produção, deixando amplo espaço de iniciativa para a massa da população. Em outros termos, enquanto a produção se hierarquizava – rígido controle, no âmbito da empresa, da massa dos executantes – o mercado mantinha-se relativamente democrático, permitindo alternativas à massa dos consumidores, malgrado as poucas opções consumistas impostas pelos limites tecnológicos da época e a despeito do processo de reificação generalizado, já exaustivamente analisado por Marx e epígonos.

Não é difícil imaginar que os conselheiros antes mencionados constituíam uma espécie de “núcleo de notáveis”, mediadores entre a gerência do sistema produtivo e a sociedade como um todo. Ainda que identificados com os interesses empresariais, eles próprios escapavam do controle dos agentes produtivos dominantes. Mas, o espaço maior não controlado pelos detentores do capital se dava no âmbito da circulação e do consumo. Além disso, a burguesia, enquanto classe ascendente e tentando se impor como dominante, tinha de reiterar a necessidade de transformação social e da liberdade, acentuando as contradições de um modo de produção que já não conseguia esconder seus compromissos com a desigualdade e com a exclusão.

No período efêmero e transitório do capitalismo monopolista – inícios do século atual até o final da II Guerra – a burguesia ensaia os primeiros mecanismos de controle das crises geradas pelo funcionamento do conjunto sistema, no sentido de impor a racionalidade, antes limitada ao interior das empresas, à produção nacional e mundial e aos demais setores da economia (distribuição, circulação e consumo). Em outras palavras, paulatinamente, as relações capitalistas vão subtraindo os espaços de autonomia do produtor direto e de sua função ativa, reduzida no nível das unidades produtivas, mas significativa fora delas, em decorrência da natureza espontânea da equilibrção nos níveis nacional e mundial. Não é por outra razão que a burguesia privilegiou autocracias nacionalistas nas agudas crises do Capitalismo na primeira metade deste século, bem como se podem denominar “guerras inter-imperialistas” os conflitos mundiais resultantes das disputas nacionais.

Conforme destaca Goldmann (id., ib.: 25), “o que caracteriza o capitalismo

contemporâneo de organização e o opõe ao capitalismo liberal e mesmo monopolista, é o fato de que, descobrindo, elaborando e pondo a funcionar mecanismos de autorregulação econômica, e mesmo social, que tornaram possível o impulso econômico e o considerável desenvolvimento das forças produtivas..., introduziu, a um grau relativamente avançado, a ação consciente e racional mesmo ao nível da produção global, mas que chegou a isto reduzindo, a um grau desconhecido anteriormente no Ocidente, quase toda função ativa da grande massa dos executantes." Em outras palavras, o capitalismo lança seus tentáculos por todos os setores das atividades humanas, elevando, sem dúvida nenhuma, os graus de eficiência e eficácia tecnológicas, o volume da riqueza socialmente gerada e, ao preço da miséria de uma grande massa de excluídos, o nível de vida das populações. Se a tudo isso somarmos os avanços da microeletrônica⁷ e o bombardeio de informações, através dos meios de comunicação de massa, o resultado consiste numa generalizada desorganização mental, numa incapacidade da atividade de síntese integradora das mensagens recebidas e numa atitude acrítica e não-resistente ao tráfico ideológico.

Portanto, ao contrário do que querem alguns analistas,

(...) a Terceira Revolução Industrial longe de constituir uma instância "superadora" do capitalismo, é – ela mesma – produto do rumo que assume o capitalismo na atual etapa de seu desenvolvimento. Ela deve ser entendida como uma resposta histórica das grandes organizações estatais e privadas às restrições sofridas pela acumulação capitalista que começam a evidenciar-se a partir da crise hegemônica do taylorismo e do fordismo.(GENTILI, op. cit.: 143).

A reconversão tecnológica do sistema produtivo potencializa profundas modificações nas relações de produção e, conseqüentemente, nas relações políticas, culturais e ideológicas, tanto nos limites internos das nações quanto no âmbito mundial. Essas modificações constituem conjuntos alternativos de realização humana ou de destruição do processo civilizatório. No primeiro caso, os fantásticos recursos propiciados pela Terceira Revolução Industrial possibilitam a socialização dos meios de produção, a satisfação das necessidades básicas de toda a humanidade, a diluição das fronteiras político-étnico-culturais e a libertação de todos em relação ao trabalho repetitivo e desumano. Porém, é a segunda alternativa que tem se generalizado, dada a imposição da solução capitalista que, a despeito de ser o principal responsável pelo avanço dessas forças produtivas, carrega consigo a tendência estrutural do compromisso com a acumulação e com a desigualdade. O mundo, ao contrário do que apregoam os defensores do "novo" paradigma técnico-econômico-político, configura-se por:

a) impiedoso processo de concentração da riqueza;

b) exclusão da imensa maioria das populações do processo de desenvolvimento, em função de políticas estatais redirecionadas para a garantia do funcionamento do mercado;

c) quebra da configuração Estado-Nação pelo processo de globalização, sem sua substituição por outras institucionalidades comprometidas com a socialização da riqueza socialmente produzida;

d) aprofundamento da concentração do poder decisório em escala mundial.

Ainda que inerentes às tendências estruturais do Capitalismo e já potencializadas desde suas origens, tais configurações ganham dramaticidade nesta fase de sua evolução e são “enriquecidas” pela especificidade de uma hegemonia ideológica fundada no princípio de que a vitória de seus defensores se deve às próprias virtudes do “sistema” capitalista. Ou seja, a derrota da alternativa socialista se deve a seus defeitos estruturais, constituindo miopia científica não enxergar o fim da luta de classes, das ideologias e da própria História, na medida em que o Capitalismo e a Sociedade Burguesa constituem a fase clímax terminal do processo civilizatório.

Todo esse discurso foi beneficiado, conjunturalmente, pela derrocada dos regimes do socialismo burocrático, numa manobra diabólica e ideologicamente inteligente: “o que fracassou não foi uma versão do socialismo – já criticada e renegada pelos socialistas autênticos – mas todo o Socialismo”.

E na sua pretensão hegemônica, o aparato ideológico burguês se consolida no Neoliberalismo. Ele tenta operar a universalização dos valores burgueses, desqualificando as ideologias diferentes, alternativas ou antagônicas através de dois mecanismos:

a) negação da ideologia, pela oposição entre discurso científico e discurso ideológico⁸, evidentemente auto-atribuindo-se o primeiro e, aos demais, o segundo;

b) incorporação dos princípios e bandeiras de maior *appeal* político do discurso antagônico, reformatando-os de acordo com as aspirações burguesas.

O segundo mecanismo tem se constituído numa verdadeira armadilha, na qual têm caído muitos dos que não concordam com essa hegemonia e procuram construir alternativas às propostas burguesas. Passaremos à análise dessas quedas no próximo item, relacionando-as às principais teses em curso no pensamento educacional atual.

Armadilhas do Discurso Hegemônico na Educação

Dissemos na seção anterior que o discurso de uma visão classista de mundo que se pretende hegemônica busca desqualificar as posições epistemológico-políticas diferentes, ou negando-lhe cientificidade ou roubando-lhe as teorias e propostas de maior aceitação social, não sem antes adaptá-las às suas próprias metas e objetivos.

Mencionamos que tais procedimentos se constituem em armadilhas – especialmente o segundo – porque os proponentes dos discursos alternativos acabam por não reconhecer suas próprias formulações, não só porque elas foram desfiguradas, mas também, e principalmente, porque elas passaram a compor o universo antagônico.

No caso específico da educação, há uma série de teses defendidas anteriormente pelas concepções pedagógicas inscritas no universo crítico⁹ e que, seqüestradas e transformadas pelo projeto neoliberal conservador, são abandonadas por essas concepções, como se já trouxessem, na sua essencialidade original as marcas do conservadorismo.

Vamos destacar apenas a tese da descentralização da educação, tentando, no marco da temática central deste seminário – educação e município – estabelecer os nexos entre as formas de sua implementação e o fortalecimento da integração regional.

A partir da década de 50, a intenção de articular as políticas de educação com as de desenvolvimento levou quase todos os países a destacarem a importância do planejamento educacional, ao mesmo tempo que a educação passa a ser considerada, simultaneamente, um direito, um meio para a elevação e integração moral da sociedade, um bem de produção, na medida em que era visto como um instrumento para aumento da produtividade, e um bem de consumo para a elevação do nível de vida das pessoas. O insucesso da articulação constatado nos pífios resultados das políticas educativas e desenvolvimentistas conduziu a, dentre outras conclusões, debitar-se o fracasso ao centralismo com suas implicações de burocratismo e rigidez administrativa.

Particularmente na América Latina, nas décadas subseqüentes, os regimes autoritários centralizadores assumiram essa articulação, chegando a condicionar a política desenvolvimentista à educacional, conduzindo-se ao messianismo pedagógico. Seu fracasso gerou um raciocínio de oposição que, no limite, confundia descentralização com democracia: “os governos autoritários centralizaram; a descentralização confunde-se com o próprio processo de democratização”.

Para não se cair neste exagero, porque tanto governos ditatoriais quanto democráticos podem centralizar ou descentralizar a administração, convém distinguir **desconcentração de descentralização**.

Entretanto, cada um, conforme sua ideologia de referência – direita e esquerda, progressistas e conservadores, liberais e socialistas – as defendem, dando aos termos significados diferentes. Tocqueville, Taine, Maurras e Proudhon defenderam a descentralização, evidentemente com conteúdos e objetivos os mais diversos. “Os ingleses falam de *self-government*, os alemães de *selbstverwaltung*, os holandeses de *zelfbestuur*, mas esses termos conduzem à idéia de ‘governo local’ que não se identifica com a de descentralização... A única certeza que se pode conservar ao fim dessa breve análise terminológica se resume em ver na descentralização o antônimo da centralização, isto é, o

antídoto da concentração em um lugar único de todas as atividades e todos os poderes” (BAGUENARD, 1980: 7). Para se realizar, segundo este mesmo autor, a descentralização necessita de uma série de condições, porque ela, na verdade, “é um ponto de equilíbrio instável e frágil resultante de um compromisso dinâmico entre forças centrípetas que tendem ao reforço da unidade estatal e de forças centrífugas que estimulam o desenvolvimento da diversidade local” (id., ib.: 19).

Evocar o movimento feito pelos reis absolutistas como “descentralização”, por exemplo, além de conduzir ao anacronismo, pode facilitar essa confusão. Muitas vezes, a soberania absolutista estendia seus tentáculos às diversas províncias e localidades, através de delegados ou prepostos, exatamente para arrefecer e neutralizar os poderes provinciais e locais conquistados anteriormente, em contextos de maior fragilidade do poder central. Trata-se aí, é claro, de desconcentração administrativa. A desconcentração não é senão um arranjo tecnocrático da centralização. Ela “consiste, para uma autoridade administrativa, em delegar a uma outra autoridade colocada sob suas ordens, o poder de decidir em seu lugar. Trata-se pois de uma delegação de poder ou competências, de uma autoridade superior a uma autoridade hierarquicamente subordinada e controlada estreitamente” (BODINEAU e VERPEAUX, 1993: 3). É nesse sentido que Guiomar Namó de Mello falava de uma “descentralização que vem do centro”, quando de nossa discussão na década passada (v. n.º 1 da revista *Educação Municipal*, jun, 1988, p. 46-72).

Ao contrário, a descentralização consiste na criação e reconhecimento da existência de coletividades diversas do Estado, institucionalizadas juridicamente. No caso brasileiro, a partir da Constituição de 1988, Estados e Municípios¹⁰ são reconhecidos como entidades relativamente autônomas, não se constituindo como meras circunscrições administrativas da União. São investidos de uma personalidade jurídica e moral, na medida em que são titulares de direitos e deveres, possuem órgãos distintos dos da União, dispõem de competências próprias, são titulares de um patrimônio, formulam e executam seu próprio orçamento, promovem recrutamento, seleção e administração de pessoal, enfim, auto-administram-se. Não possuem, entretanto, a liberdade total, nem são soberanos, pois estão submetidos ao aparato legal da União.

Especulativamente, poder-se-ia imaginar uma tipologia das situações de desconcentração e descentralização, de acordo com as relações do poder local com o central ou superior, a partir de sua investidura e possibilidade de cassação. E se diversificarmos o regime instalado no poder central (ditadura ou democracia), a tipologia cresce numa progressão geométrica, possibilitando as mais variadas formas de desconcentração, que se aproximam da descentralização, e vice-versa. Se esses tipos abstratos não encontram sua tradução histórica pura, eles podem ajudar na caracterização aproximada de situações ocorrentes na realidade histórica.

Tomemos por exemplo, o período da ditadura militar no Brasil: excetuando os

municípios das capitais, as sedes de estâncias hidrominerais e os considerados de “segurança nacional”, todos os demais continuaram tendo eleições para prefeitos e vereadores. É claro que essas eleições se realizavam dentro de um quadro partidário consentido e com uma série de restrições. De qualquer modo, o exercício do voto no nível local permitiu, mesmo sob uma democracia muito restringida, a continuidade da relação entre sociedade civil e Estado (praticamente eliminada no nível nacional), o progressivo amadurecimento do processo de escolha de lideranças políticas – a democracia só se aperfeiçoa e só permite que seja aprendida através de sua experimentação concreta – uma maior densidade eleitoral e, como não podia deixar de ser, um adensamento de lideranças oposicionistas, que não tinham como atuar nacionalmente, tanto pela perseguição do regime, quanto pela ausência de espaço político provocada pelo distanciamento do Governo em relação à sociedade política. Tudo isso permitiu um maior amadurecimento político no nível local. Algum dia, a ciência política ainda vai recuperar a importância dos municípios brasileiros nessa fase, como verdadeiros respiradouros político-ideológicos num universo de sufocamento.

No caso específico do setor educacional, até 1988, os municípios não constituíam sistemas de ensino, ficando vinculados com suas redes de escolas e seus fatos pedagógicos aos sistemas normativos estaduais. A atual Carta Magna abriu a possibilidade da constituição dos sistemas municipais de educação (art. 211, § 1.º).

Mas retornemos à discussão travada no Brasil e em toda a América Latina a propósito deste tema, na década de 80. Pode-se dizer que quase todos os países do subcontinente, cada um com características bastante específicas, encetaram processos de descentralização ou desconcentração, com vistas à superação dos graves problemas educacionais, particularmente no ensino básico.

No Brasil, curiosamente, as escolas superiores federais, embora apresentassem um discurso radical pela autonomia das universidades, resistiram e resistem bravamente a qualquer ameaça de estadualização ou municipalização. O mesmo se pode dizer dos quadros do magistério estadual, que opõem todos os obstáculos à municipalização das unidades escolares sob jurisdição dos Estados. A questão da centralização ou descentralização dos sistemas educacionais talvez seja a que mais tenha provocado polêmicas nos últimos anos, porque, certamente ela ultrapassa o campo da mera administração e apresenta implicações de ordem política, econômica, social e cultural.

Não se pode esquecer que há “entre centralização e descentralização uma relação dialética que explica a inexistência de modelos no estado puro” (PRATS, 1973: 5-6) e que quando se dá uma dimensão política à análise, compreende-se, perfeitamente a polêmica.

Enquanto o Neoliberalismo tem a descentralização em estado puro como horizonte; o totalitarismo tem a centralização, no mesmo estado, como finalidade absoluta. Já o Socialismo enxerga nas organizações de base tanto células de produção da vida material

e das relações imediatas de produção, quanto organismos de poder, que devem se articular para a conquista do poder central e, este, uma vez conquistado, torna-se a referência de totalidade e de unidade para a administração da vida no nível local. Não há como confundir, portanto, a descentralização defendida pelo Socialismo com a que fazem os neoliberais comunitaristas, tanto relativistas, como Michael Walzer, por exemplo, com suas *Spheres of Justice*, quanto racionalistas, como Joseph Raz, John Finnis e Stuart Hampshire¹¹.

Centralização significa o poder decisório concentrado no núcleo básico de uma organização, a partir do qual se estabelece uma estrutura piramidal, de cima para baixo, e nela, as demais instâncias colocam-se como meras executoras das políticas e decisões tomadas por esse núcleo. No sentido contrário, uma organização é descentralizada quando o processo de decisão é compartilhado por seus diversos níveis.

O estudo de Rivas (1991), no qual nos basearemos nesta parte do trabalho, levanta o “estado da arte” das políticas de descentralização da educação básica e média na América Latina, fazendo um mapeamento dos conceitos, iniciativas concretas e de seus resultados. Nesta linha de análise – sobre situações históricas concretas – é possível recuperar a dimensão política da discussão.

Rivas constata logo de início:

Nos últimos anos quase todos os países da região, seja sob governos democrático-representativos ou ditaduras militares, empreenderam processos de descentralização ou desconcentração da administração dos sistemas de educação formal (principalmente primário e secundário que é ao que se refere o presente estado da arte) no marco mais amplo da descentralização das políticas públicas dos Estados (RIVAS, 1991: 9).

Constata este autor que, embora se manifestando de modo tão abrangente, com tanta candência e até mesmo com o apoio de agências internacionais, a descentralização, por força do centralismo tradicional latino-americano, não conseguiu uma hegemonia no interior dos sistemas de administração educacional, mantendo uma curiosa *distância entre as formulações de princípios, as normas adotadas e os processos concretos de reorganização do aparato educacional* (id., ib.: 10).

Uma coisa é certa, pelo menos para o Brasil: o poder centralizado – seja ele nacional, estadual ou municipal – como principal ator, apesar, dos enormes esforços dispendidos muitas vezes, tem se mostrado impotente para resolver os graves problemas do sistema educacional brasileiro e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Toda essa mobilização pela descentralização na América Latina se dá num contexto de crítica técnico-administrativa ao Estado benfeitor, pela ineficiência de seu aparelho burocrático, pelo seu custo operacional elevado e por sua resistência às inovações. Ao

mesmo tempo, politicamente, dá-se a afirmação progressiva da cidadania, nascida na resistência às ditaduras militares e relativamente fora dos partidos consentidos. Este último aspecto acaba por favorecer o enfraquecimento das formas institucionais e tradicionais de representação política (partidos e sindicatos), gerando formas organizativas de representação corporativa de interesses. Cabe lembrar, no caso do próprio funcionalismo público no Brasil, que a proibição de sua sindicalização conduziu à organização de "associações de categorias profissionais", que só a partir de 1988 começaram a se transformar em sindicatos.

No campo econômico, o Estado latino-americano revela, cada vez mais, suas fragilidades: particularmente impotente na solução dos problemas do emprego, dos salários, das taxas de crescimento econômico e da inflação. E na maioria dos estudos e análises feitas, evita-se ou desconhece-se a raiz da questão, que é a dívida externa¹². A crise dela resultante manifesta-se com toda sua perversidade na década de 80, aumentando a dependência dos países do subcontinente, forçando políticas de ajuste que só beneficiam a produção de exportáveis, diminuindo a capacidade de investimento interno em políticas sociais e, no limite, ameaçando a própria governabilidade.

Assim, o que assistimos e vivemos atualmente é uma infeliz coincidência da falência da racionalidade keynesiana nos países adiantados – o Estado abandona seu papel articulador e compensador de desajustes econômicos e sociais e volta-se para o favorecimento dos grupos vinculados aos setores mais modernos e dinâmicos da economia – com a não-resistência latino-americana ao modelo neoliberal, num contexto que cobra maior empenho tanto do Estado quanto da Sociedade Civil na libertação do jugo econômico e na reconstrução dos equilíbrios sociais nos países dependentes. Por isso, ocorre na região, de um lado, a tentação dos governantes ao programa neoliberal, com adesão às propostas de reajuste econômico, sem medida das consequências sociais e estruturais; e, de outro, uma oposição sectária a toda e qualquer postulação político-administrativa que tenha qualquer semelhança, mesmo que unicamente no plano formal, com qualquer item do programa neoliberal, esquecendo-se que esses itens não são exclusivos dos neoliberais e de que nossos contextos guardam especificidades decorrentes de nossa recente história ditatorial. Além disso, esquecem-se de explorar as contradições decorrentes do caráter dialético do funcionamento dos sistemas adversários, para construir as oportunidades históricas de implantação de projetos alternativos irreversíveis. Muitos desses itens só são admitidos tática e conjunturalmente pelos neoliberais, porque, embora inscritos em sua consciência real, não se inserem dentro dos limites de sua consciência possível.

Há que se examinar com mais cuidado as diferenças fundamentais entre propostas aparentemente semelhantes. No caso particular da descentralização dos sistemas educacionais, há que se distinguir as intenções puramente técnicas ou táticas das fundamentalmente políticas, ou não se dá conta das imensas distâncias, por exemplo, entre o processo ocorrido na Nicarágua sandinista e o desenvolvido pelo governo autoritário

de Pinochet que, evidentemente, obedeceram a lógicas políticas que não guardam qualquer convergência.

Fazendo uma tipologia da descentralização, com base nos documentos e propostas latino-americanas, Rivas (ob. cit.: 15 e 16), elenca quatro tipos de racionalidade sobre o tema:

- a) "Neoliberal que opera através de uma lógica economicista quando se fundamentam as propostas de descentralização na necessidade de economia do gasto público, de privatizar a contratação de pessoal docente ou de transferir ao setor privado a maior quantidade de escolas possível."
- b) "Geo-política quando se pretende desconcentrar a administração do Estado para se conseguir uma plena ocupação do território, promover o desenvolvimento regional e obter a integração das regiões isoladas do conjunto da nação."
- c) "De eficiência administrativa [que] desconcentra para controlar de modo mais eficiente o processo de tomada de decisões. Delega-se a capacidade de executar, mas na base de critérios previamente estabelecidos pelas autoridades do nível central."
- d) "Democrática *participativa* cuja finalidade consiste em outorgar maior autonomia de decisão, poder e recursos às instâncias comunais e regionais para resolver os conflitos que ocorrem no âmbito educacional."

Penso que, na verdade, a tipologia registrada por Rivas pode ser reduzida a dois tipos, quando enfocamos o problema do ponto de vista político: neoliberal e socialista. O tipo "geo-político" é apenas uma estratégia, em circunstâncias muito específicas, que pode ocorrer tanto numa proposta conservadora ou transformadora. Já a "lógica de eficiência administrativa", conforme colocada por ele, é a própria desconcentração, que não pode ser classificada dentro da descentralização, pois, conforme vimos anteriormente, é um princípio antagônico, pois visa apenas fortalecer, taticamente, o centralismo.

Curiosamente, o próprio Rivas, quando vai esclarecer sua "perspectiva de análise" (p. 16 e segs.), acaba caindo na tipologia diádica, caracterizando apenas os elementos de um "paradigma liberal e economicista" ao qual corresponde um modelo "funcionalista" de descentralização, que, segundo ele, "atribui a dinâmica da mudança social a uma tendência ao equilíbrio interno das forças que operam no interior da sociedade"; e de um "paradigma crítico que, baseado em uma perspectiva dialética, atribui a mudança social às permanentes forças em conflito no interior de uma estrutura determinada."

Além de tudo isso, é necessário situar nos acontecimentos de cada país o comportamento das propostas de descentralização. No Brasil, por exemplo, uma das bandeiras de luta do partido de oposição à ditadura era a descentralização. No entanto, iniciado o processo de transição democrática, a maioria dos governos estaduais eleitos

na esteira dos princípios e propostas elaborados na resistência aos governos de exceção centralizadores, opôs-se à sua extensão ao nível municipal, resistindo às propostas do Governo Federal de municipalização das políticas educacionais. É claro, que não podemos considerar tal atitude como uma simples traição aos princípios originalmente defendidos nem como uma mera manobra eleitoreira. Impõe-se, neste caso, analisar o contexto específico, sem contudo esquecer que a manobra descentralizadora de determinado setor do Governo Federal à época (Ministério da Educação) constitui um típico caso de apropriação tática de uma bandeira alheia e de aceitação generalizada.

Retomamos aqui, o que já desenvolvemos em outro trabalho (ROMÃO, 1992: 52 e segs.), para situar melhor o argumento.

Na composição do primeiro governo civil, a chamada *Aliança Democrática* costurou-se através de mais um arranjo prussiano, cimentado na partilha do poder entre as duas maiores forças partidárias do país naquele momento. Ocorreu que coube ao grupo aliancista, que perdera as eleições em todos os governos estaduais, exceto em Sergipe – certamente porque fora sustentação dos governos militares agora em baixa no mercado das ações políticas – o Ministério da Educação. Espertamente, mesmo que a descentralização não participasse do elenco de suas convicções e princípios, começou a figurar nos programas do MEC uma ampla articulação direta com os municípios, numa clara manobra de *bypass* dos Estados.

Mais uma vez se confirmava a tese de que os atores sociais nem sempre assumem propósitos e tomam posições de acordo com suas convicções, mas, na maioria das vezes, são obrigados a agir de acordo com as condições determinadas pela correlação de forças do contexto. Assim, se, por um lado, o Partido da Frente Liberal (PFL) – que nítida e recentemente, defendera o fortalecimento do Poder Central e seu divórcio da Sociedade Civil – colocava-se agora como parceiro dos governos locais; por outro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – defensor dos governos participativos, com clara socialização do processo decisório – encontrou-se na desconfortável posição de defesa da centralização.

Certamente contribuiu também para que a tese da descentralização ganhasse o país o movimento dos titulares dos órgãos municipais de educação, que nasceu em 1986, através da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e vem ganhando maturidade, não só por causa da competência política de suas lideranças e motivação de suas bases, mas também porque a crise vivida pela sociedade brasileira em geral, e pelo sistema educacional em particular, tem cobrado a busca de alternativas e soluções fora do espaço de decisão tradicionalmente centralizado. Neste sentido, cabe salientar que ele tem se apresentado como resultante e, ao mesmo tempo, como fator de dinamização do amplo processo de discussão da democratização das políticas educacionais públicas brasileiras.

Infelizmente, porém, quando da divulgação inicial de sua tese descentralizadora, sob a denominação de **municipalização do ensino fundamental**, a UNDIME foi encarada com desconfiança, especialmente pelas organizações de representação das categorias docentes das redes estaduais, não só porque muitos governadores "entenderam-na" como transferência de unidades escolares à responsabilidade das administrações municipais, como também porque imperaram uma certa miopia acadêmica e um temor corporativista. A primeira decorreu de uma referência a lutas anteriormente travadas no Brasil, entre privatistas (defensores do localismo) e os defensores do ensino público; a segunda, certamente ganhou força pela *municipalização selvagem* adotada por governantes estaduais. Os integrantes da primeira esqueceram-se de que a História não se repete e de que os tempos são outros: não há como os arautos da iniciativa privada obterem o apoio dos municipalistas para suas pretensões educacionais mercadológicas. Os outros, em luta aberta com seus "patrões", especialmente por causa do fracasso das políticas salariais, dado o gigantismo e a irracionalidade das "máquinas" estaduais, abriram baterias contra a **Municipalização do Ensino Fundamental**. E ambas as resistências afirmavam que a municipalização :

- a) " esfacelará o sistema educacional brasileiro ";
- b) " impedirá a articulação da categoria docente em bases regionais, na medida em que os professores estarão divididos entre vários *patrões municipais* ";
- c) " facilitará o clientelismo, o nepotismo e a corrupção, uma vez que a administração do ensino estará sujeita a um tipo de administrador mais tendente ao coronelismo, ao compadrio e ao desvio de recursos ";
- d) " provocará uma irracionalidade na distribuição e alocação de recursos, por causa de sua dispersão capilar, acentuando as desigualdades regionais e locais ";
- e) " desencadeará, enfim, uma queda da qualidade de ensino, pois, além das razões anteriores, é na maioria dos municípios que se constata uma grande fragilidade quantitativa e qualitativa de recursos humanos ".

As preocupações elencadas não deixam de ter relativa razão. No entanto, é preciso esclarecer o que se deve entender por **Municipalização do Ensino Fundamental**.

Entendê-la como definição localista dos currículos, sem qualquer referência às diretrizes nacionais e aos sistemas educacionais mais amplos, corre-se o risco de uma pulverização de objetivos, conteúdos e estratégias, que conduzirá, fatalmente, ao esfacelamento do já combatido "Sistema Educacional Brasileiro"

Já a segunda resistência não tem razão de ser: se ela fosse procedente, não teria sido possível a formação das federações e centrais sindicais de outras categorias

profissionais ou até mesmo das associações docentes nacionalmente articuladas.

Debitar apenas na conta dos prefeitos as pautas da caudilhagem é desconhecer o processo histórico brasileiro nos níveis estaduais e federal de governo; por outro lado, o argumento confunde municipalização com *prefeiturização*.

Não se está propondo a municipalização da arrecadação tributária nem, muito menos, a permanência de todos os recursos no município onde eles são arrecadados. Definição democrática de critérios de distribuição e alocação de recursos evitarão o risco da dispersão dos investimentos e permitirão correção das desigualdades internas. As funções redistributivas deverão figurar no elenco das que são da competência da União, para compensar as desigualdades regionais do país, e dos Estados, para corrigir as mesmas desigualdades ocorrentes entre seus municípios.

Confundir prioridade da ação municipal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com exclusividade justifica algumas das preocupações elencadas. Porém, no desejo da Sociedade Brasileira, expresso no texto constitucional, a União e os Estados não estão eximidos de sua responsabilidade para com esses graus de ensino. Certamente, não compete à União administrar redes de ensino nesse nível (competiria em outros?), mas a de estabelecer diretrizes, articular ações, redistribuir recursos e avaliar o desempenho dos sistemas; já aos Estados, além de sua co-responsabilidade administrativa, cabe-lhes assessorar técnica e financeiramente os municípios no âmbito de seu território.

Em síntese, a tese da municipalização só ganha legitimidade na medida em que ela é entendida como uma **interação, desde o planejamento até a avaliação, de todas as instituições educativas, públicas ou privadas, responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental no âmbito do Município, sob a coordenação democrática do Conselho Municipal de Educação, com vistas à universalização do acesso, da permanência e da conclusão de uma Educação Básica de qualidade.**¹³

Portanto, não tem sentido, entender a municipalização como definição localista dos currículos (entendidos em seu sentido amplo), sem qualquer referência aos sistemas mais amplos, de que eles são partes constitutivas, nem como simples transferência de unidades escolares à responsabilidade dos governos municipais.

Por isso, a UNDIME, ao defender a tese da municipalização, sempre destacou que, quando ocorrer, ela deve obedecer às seguintes premissas:

- a) referência explícita aos Sistemas Nacional e Estadual de Educação;
- b) clara definição das responsabilidades que serão assumidas pelos diversos níveis de Governo e de recursos, com os respectivos mecanismos de suas transferências, de uma instância governamental à que for assumir mais encargos;

- c) negociação caso a caso, no sentido de respeitar as especificidades regionais e locais;
- d) apetência do Município, definida, não a partir da vontade do Governo Municipal, mas dele e da Sociedade local, através de sua construção coletiva no Conselho Municipal de Educação e em outros espaços e mecanismos de participação popular.

Curiosamente, a maior contradição que se percebe nos resistentes à descentralização é que entre eles também há unanimidade quanto à queda da qualidade do ensino, administrado como está sendo até hoje. Aliás, na maioria das vezes, atribuem a culpa do quase colapso da educação pública básica ao "sistema" e às estruturas de poder decisório. No entanto, têm resistido, bravamente, a uma das tentativas de alteração desse sistema e dessas estruturas.

O esforço que vem se fazendo no Brasil pela descentralização das políticas públicas é exemplar no continente. O empenho de outros países sobre o mesmo tema são de natureza diversa, como os que ocorrem no México e os que ocorreram no Chile. Aliás, a experiência chilena, imposta pelo Governo Pinochet, foi péssima referência para educadores nacionais contrários à descentralização, pois atribuíram ao processo brasileiro semelhanças com a daquele país, cujas metas beneficiavam realmente o privatismo no ensino.

Acresce-se a isso, conforme destacamos em outro trabalho (ROMÃO, id., ib.: *passim*), a descentralização da Educação Básica permitirá, dentre outras vantagens:

- a) o processo de universalização e qualificação da cidadania – são as próprias pessoas as que melhor conhecem os bens necessários ao seu próprio projeto de vida;
- b) a participação nas decisões e na execução de políticas públicas é exercício pedagógico importante para auto-afirmação da identidade e para o processo de maturação política, pois a exigência do respeito às diferenças que lhes são próprias desencadeia o reconhecimento das diferenças alheias;
- c) a tão decantada economia de escala dos processos administrativos centralizados não resiste à corrosão da lentidão burocrática;
- d) o modelo de desenvolvimento econômico de um país não pode estar mais entregue à responsabilidade de uma minoria comprometida com objetivos egoístas ou espúrios ao projeto da própria nação, porque nenhum país endividado externamente sairá da crise, enquanto essa saída estiver na dependência de ajustes econômicos impostos de fora e que só trazem vantagens à minoria dominante.

Por outro lado, os governos elitistas não têm uma base social de sustentação que o apóie numa resistência soberana aos ajustes impostos.

Por isso, o processo educativo libertador há que nascer das próprias bases

populares de cada nação, solidarizadas com suas co-irmãs sofredoras e cuja situação seja componente curricular a ser desenvolvido na escola popular e democrática.

Nunca é demais lembrar que a redemocratização, ocorrida recentemente em vários países da América Latina, encaminhou processos de revalorização da participação, do poder e da cultura locais, na medida em que governos de exceção anteriores centralizaram ou impediram-nos. Ao mesmo tempo, na proporção em que tais governos colocaram seus países em situações muito difíceis, exatamente porque se avassalaram aos interesses do capital estrangeiro – aliás a ascensão de quase todos eles não se deu sob o patrocínio deste ? – e aprofundaram as respectivas dívidas externas, particularmente na década passada, nos anos 90 retomam-se, sob governos legalmente constituídos, o movimento de soerguimento das soberanias vilipendiadas, através dos movimentos cidadãos.

Muitos analistas têm destacado que os latino-americanos superestimamos a escola como meio de libertação e desenvolvimento nacionais, ainda que reconhecendo a in-dequação da escolarização ao processo de realização pessoal e coletiva. E seu espanto resulta do não entendimento de que nossas convicções se alicerçam na esperança quanto ao futuro, a despeito de todas as agressões que sofremos, a despeito de, muitas vezes, como agora, termos de levantar nossas nações da posição de joelhos, assim colocadas, diante do mundo, pelas recentes ditaduras.

As concepções centralizadoras do sistema educacional teimam em construir planos nacionais sem referência às particularidades locais e sócio-econômicas da população, tornando o “nacional” uma abstração, e não, a resultante de consolidações de propostas nascidas de baixo para cima. Daí, suas fragilidades reiteradamente manifestas:

- a) escassa adaptação às realidades locais e sociais;
- b) deficiência de informações, com os corolários de desatualização e/ou mistificação de estatísticas;
- c) ocupação dos escalões superiores com todos os temas e problemas, inclusive com os de menor importância;
- d) lentidão nas decisões, na divulgação e na implementação de programas, com retorno, também lento, de informações sobre os resultados;
- e) solução de continuidade de políticas, nas trocas de governantes $\frac{3}{4}$ não há poder de pressão (nascido do enraizamento social das idéias) que sustente a continuidade do que é desejável para a maioria;
- f) utilização de modelos lineares, inadequados e intempestivos para realidades variadas no interior dos países;
- g) definição de prioridades em função de pressões corporativas;
- h) distribuição de recursos, privilegiando as atividades-meio das perdulárias estruturas centrais;

- i) conversão dos agentes intermediários em meros “meninos de recado”;
- j) elaboração de documentos academicamente sofisticados e de pouca aplicabilidade e
- k) enfim, falta de legitimidade dos Programas, Planos e Projetos.

Cabe indagar, por que alguém ou algum grupo de pessoas pode ter a veleidade de pensar que são elas as únicas competentes para a realização dos projetos de vida individual das outras pessoas e dos projetos coletivos nacionais?

Certamente, as elites latino-americanas e seus aliados internacionais estão convencidos de que o lema “o povo unido jamais será vencido”, tão usado e tão contrariado na América Latina, é uma verdade, que lhes revela a confortável conclusão de que o povo não é unido, porque tem sempre sido vencido.

Talvez, a tarefa do educador latino-americano, neste final de século, seja mais a de lutar pela mobilização e organização de nossas populações oprimidas, a partir do esclarecimento dessa contradição, da superação de sua decorrente e embaraçosa conclusão histórico-lógica, com a esperança de que, no limiar do milênio que se avizinha, o povo latino-americano unido, vença sempre!

Por outro lado, a municipalização é apenas uma etapa no processo de descentralização, rumo à escolarização. Sabemos que o tema é polêmico, na medida em que ele traz embutida em si a própria questão das funções do Estado. Convém destacar que se a descentralização é um tema do ideário neoliberal, ele não constitui estrutura significativa da visão de mundo burguesa, se entendida em seus devidos termos. A estrutura significativa da *Weltanschauung* burguesa é a privatização da educação. As provas históricas dessa não-inclusão essencial da descentralização na consciência possível burguesa podem ser buscadas nos contextos em que a própria burguesia privilegiou a centralização.

Conclusões

Posso estar dando a impressão de ter levantado uma grande série de variáveis cujos nexos, ou são muito difíceis de serem percebidos à primeira vista, ou só podem se explicitar forçosamente, sem uma clara correspondência na realidade concreta.

Senão, vejamos:

- 1.º) Levantamos, inicialmente, os principais obstáculos que se interpuseram à integração subcontinental, através da história de nossos países.
- 2.º) Em seguida, procuramos demonstrar o avanço da onda neoliberal, com suas pretensões hegemônicas e suas correspondentes artimanhas, no sentido

de desqualificar os discursos diferentes, alternativos ou até mesmo antagônicos, para monopolizarem o campo científico, discursivo e político. Procuramos demonstrar que algumas dessas armadilhas têm conseguido fazer presas até mesmo no campo da pedagogia crítica, pela renúncia a teses e bandeiras que originalmente lhe pertenciam.

3.ª) Finalmente, no conjunto dessas considerações, destacamos o exemplo da descentralização dos sistemas educativos, como uma bandeira praticamente perdida pela esquerda, na medida em que ela foi, progressivamente, sendo incorporada pela direita, ainda que descaracterizada e voltada para objetivos diferentes dos que a ela eram inerentes na formulação original.

Que relação teriam todos esses fenômenos? Que interferência pode ter o avanço da onda neoliberal sobre a América Latina no processo de integração de seus países? Como a educação, especialmente a educação básica, pode contribuir para este processo de integração? E, finalmente, o que tudo isso tem a ver com o que este seminário denominou, carinhosamente, penso eu, de “Mercocidades”?

Como podem perceber, são muitas as questões, mas todas elas nos remetem para as possíveis conexões entre fatos histórico-sociais, aparentemente isolados uns dos outros e incapazes de qualquer impacto mútuo. O que pretendemos nessas sumárias conclusões é, exatamente, tentar explicitar as relações recíprocas e as possibilidades científicas e políticas de superação de um determinado aparato conceitual e praxiológico, que aponta para a inocuidade, ou até mesmo impossibilidade, daquela integração, dado o novo contexto de globalização e de generalização do padrão de desenvolvimento neoburguês, no qual, inclusive, a educação joga um papel instrumental importante.

Começaríamos nossas reflexões conclusivas com um pensamento de Adriana Puiggrós, que também participa deste seminário:

Entre os obstáculos epistemológicos da pedagogia latino-americana há um privilegiado: a perda da capacidade de historicizar. Complexos educativos são reduzidos à categoria de “sistema” ou ao “fato”, desligados das condutas que os originaram, da maneira pela qual circularam e foram utilizados em oportunidades simultâneas e sucessivas. (PUIGGRÓS, 1992: 97).

Por necessidade epistemológica, não tive como escapar da reconstituição histórica – ainda que sumária – das tentativas pregressas de integração dos países latino-americanos. E penso que não se tratava apenas de convicção científica, mas também de verdadeira necessidade existencial e ontológica, pois além de minha primeira formação profissional ter sido em História Social, aí aprendi sobre as determinações

necessárias e contingentes sempre direcionaram os contextos para os privilégios das elites e sempre impediram a libertação e a realização dos projetos e aspirações populares. Contudo, aprendi também que tais determinações são contingentes, porque passíveis de terem seu sentido mudado no interesse da maioria, desde que comecemos pela leitura científica das realidades de nossa própria história.

A querida companheira Adriana, mencionada antes, assume sua *impossibilidade ideológica de aderir a explicações essencialistas, fundamentalistas e únicas das origens ou a futuros predeterminados pela natureza, pela necessidade ou pelas leis sociais...* (PUIGGRÓS, id., ib.: 97). Ainda que com ela concordando sobre a necessidade de reação ao positivismo das explicações essencialistas e fundamentalistas, gostaria de alertar para a atenção que devemos ter com a necessidade, no sentido dialético do termo – e que por isso mesmo, não consegue eliminar o pólo contingente que lhe é oposto, no mesmo fenômeno – desde que retomemos a historicidade em todas as nossas considerações.

É bem conhecido o princípio de Paulo Freire de que, “antes de ensinarmos a um adulto analfabeto a ler e escrever, é preciso ensinar-lhe a leitura de seu próprio mundo”, isto é, a interpretação das determinações sociais – historicamente necessárias – que o tornaram um analfabeto adulto. Embora não explicitamente derivado da concepção marxista sobre a construção da liberdade, segundo a qual ela começa pela explicitação da necessidade, Freire dá concretude a esse processo no próprio ato de educar. Certamente, é por esta razão que a categoria “conscientização” ocupa a centralidade de seu pensamento, na medida em que não ocorre alfabetização ou aprendizagem desconectadas do processo de conscientização. Diríamos, de um modo mais simples, que a possibilidade da transformação social e, no limite, da revolução, se constrói em dois eixos, imprescindivelmente interagentes: princípios políticos, que determinam nossos compromissos com os oprimidos, e estratégias adequadas a cada momento histórico, que descobrimos pela leitura das determinações e da correlação de forças sociais vigentes em nossos próprios contextos.

Mas, retornemos às tentativas de estabelecer os nexos entre os diversos fenômenos mencionados.

Primeiramente, conforme ficou demonstrado anteriormente, nossas dificuldades com a integração regional pode ser debitada na conta de uma leitura equivocada das elites latino-americanas quanto às relações necessárias a serem estabelecidas com nossos vizinhos do norte ou com os parceiros desenvolvidos de outros continentes. Pela renúncia ao bolivarismo, pagamos um alto preço no altar do monroísmo – nas suas diversas versões, a da época da independência até a dos dias atuais. E essa leitura equivocada é resultante do descompromisso das elites com as realidades de seus próprios países e por sua adesão a uma matriz analítica setorial e unilateral de que o subdesenvolvimento de nossos países é fase anterior do desenvolvimento e só pode ser superado

quando adotamos os modelos dos países desenvolvidos. Desconhecem que ambos os fenômenos – desenvolvimento e subdesenvolvimento – são simultâneos e que o primeiro se construiu e se constrói sobre o aprofundamento do segundo.

Em segundo lugar, convém lembrar que o fracasso dos sistemas educativos latino-americanos não decorrem de disfuncionalidades no seu interior, mas de seu funcionamento eficaz e eficiente, considerando os objetivos para os quais foram estruturados e implementados. E se agora, sua “funcionalidade elitista” está sendo também questionada pelas próprias elites, é porque o padrão de acumulação capitalista mudou e necessita de ajustes no sistema educacional, para que ele recupere a “funcionalidade excludente”.

No entanto, tais procedimentos não ocorrem sem contradições. E é nas frestas deixadas por elas que temos de meter cunhas que não poderão ser mais arrancadas. Cito, como exemplo, a grande expansão das possibilidades de acesso à escola básica que ocorreu em nosso país nos últimos anos – e penso que o mesmo ocorreu, com pequenas exceções, em toda a América Latina. Em que pesem os critérios de discriminação social que acompanharam a quase universalização desse canal de ascensão social – educação escolarizada básica – pelas exigências ascendentes de titulação pelo sistema produtivo, elevaram-se os graus de aspiração por mais e melhor ensino, independentemente do discurso neoliberal pela qualidade. É evidente ainda que a onipresença da categoria “qualidade educacional” remete também a uma polissemia de seu significado. Como a educação não constrói seus conteúdos e procedimentos a partir de si mesma, mas de referências extraídas do projeto de sociedade que se quer construir, a qualidade do ensino variará de acordo com o projeto de nação que se deseja almejado.

Finalmente, o que tem a ver a descentralização dos sistemas educacionais com as possibilidades de integração regional e libertação dos povos latino-americanos?

Penso que, a despeito de suas intenções espúrias, o discurso neoliberal tem razão quanto ao fracasso dos sistemas centralizados. No entanto, se seus objetivos se voltam para a “desresponsabilização” do Estado, entendemos que, na linha das contradições mencionadas, a descentralização pode oportunizar o fortalecimento do ensaio popular de gestão da coisa pública, ao mesmo tempo que se constitui numa trincheira da luta contra-hegemônica. Se os sistemas até hoje foram controlados pelos governantes e sempre impediram o acesso da maioria aos meios de prestação dos serviços, a sistematização do saber popular pelo tratamento curricular e a experiência de formulação e implementação de políticas, penso que inverter o sentido do planejamento e da gestão é, no mínimo, uma alternativa ao que vem sendo praticado e que sempre redundou na exclusão do povo no usufruto dos benefícios da civilização. Quanto à integração regional, entendo que a conclusão é óbvia: se as elites sempre estiveram na condução do processo governante de nossos países – ressalvadas pequenas

exceções – e nunca conseguiram caminhar na linha da integração, pelo avassalamento de nossas soberanias aos seus interesses articulados com o exterior ao subcontinente, temos que dar uma chance ao povo de tentar construir essa possibilidade.

Não há mais – no contexto da globalização da economia, da superação do Estado-Nação e da formação dos blocos continentais – a possibilidade de as elites latino-americanas conseguirem seus objetivos transnacionais. Curiosamente, enquanto estiveram vinculados ao Estado-Nação, mesmo negando projetos próprios nacionais, nele se aboletavam para privatizar lucros e socializar prejuízos e oferecer aos parceiros envolvidos as oferendas arrancadas de populações oprimidas. As elites latino-americanas – pelo menos as de meu país – sempre desempenharam um triste papel *lumpenburguês*. Essa possibilidade está esgotada. Assim, institucionalidades integracionistas como o MERCOSUL vêm em boa hora, se soubermos reverter seu sentido para o desenvolvimento auto-sustentado, que não obedeça às cartilhas do multilateralismo, pois este parece estar querendo reservar à América Latina um papel mais oprimido e mais marginal do que o que ela exerceu nas fases anteriores deste modo de produção.

Entendo que libertação da América Latina e sua inserção respeitada no novo concerto mundial virá de seu povo organizado, ou não virá. E seu povo tem no sistema educacional descentralizado, para as “Mercocidades” e para as “Mercoescolas”, a oportunidade histórica de começar a construir a trincheira da contra-hegemonia.

Há um lema que sempre é cantado nas lutas populares: “O povo unido, jamais será vencido!” É uma verdade, estamos convencidos dela. Porém, com as derrotas populares intermináveis, temos a tentação de pensar que o povo latino-americano jamais foi unido. Estamos convencidos também de que a possibilidade dessa união é forte e só depende da organização da reflexão popular sobre as determinações sociais que o têm mantido desunido. Ora, qual é o papel da “Mercoescola” senão organizar a reflexão popular sobre as determinações sociais que, na sua grande maioria se dão fora dela, com o objetivo de instrumentalizar as camadas populares para intervenções mais articuladas (unidas) nessas determinações, com o objetivo de mudar-lhes o sentido em benefício da maioria? Esta escola deverá ser estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto aos destinatários. Essa é a “Escola Cidadã”, que pode se tornar a “Mercoescola Cidadã”, que o Instituto Paulo Freire vem discutindo e desenvolvendo no Brasil.

Correspondência: R. Chanceler Osvaldo Aranha, nº 314, ap.505 - Bairro São Mateus
CEP:36016-3440 - Juíz de Fora - MG - Brasil
E-mail: jer@terra.com.br

Notas

- ¹ Palestra proferida na cidade de Rosario (Argentina), em 14 de Outubro de 1996, no Seminário "Educación y Municipio", realizado de 14 a 16 do mesmo mês de 1996. Publicado em castelhano, com o título "Mercociudades y educación" na revista *Crítica Educativa* (Ano II, n.º 3, dez, 1997, p. 8-23). Justifica-se republicá-lo em Português, mormente agora que Juiz de Fora passou a integrar o conjunto das "Mercociudades".
- ² Retomamos aqui discussões que já propusemos em trabalho anterior (ROMÃO, 1995: 77-142), tentando atualizá-las relativamente ao comportamento do governo brasileiro no que diz respeito às políticas internas e exterior.
- ³ Acrescentaríamos também a colônia portuguesa, o Brasil.
- ⁴ Cabe lembrar que os governos militares brasileiros da década de '60, ainda que amplamente apoiados pela política norte-americana, se viram a braços com a contradição de enrijecer o regime sob o pretexto da "guerra ideológica interna", num momento em que seu tutor propunha o degelo da Guerra Fria.
- ⁵ Abstraindo-nos da potencial Pacific Free Trade Area, que tem tudo para se constituir, mas cuja concretização depende de uma série de fatores geoeconômicos e geopolíticos, especialmente se considerarmos as mutações por que passa a China, o dinamismo dos velhos Tigres Asiáticos, a emergência dos novos Tigre e a iniciativa bilateral já tomada pela Austrália e Nova Zelândia, na constituição de uma zona de livre comércio.
- ⁶ Nas referências a O Capital indicaremos o volume e o livro, conforme edição brasileira.
- ⁷ Eixo dinâmico, "fator chave" ou meio de produção estratégico da Terceira Revolução Industrial, na medida em que reorienta todo o processo de produção e de acumulação.
- ⁸ Como sempre fez a velha razão positivista.
- ⁹ Enquanto José Tamarit (1994) destaca em sua obra a passagem de educadores do campo da pedagogia crítica para o campo adversário, seja por ingenuidade, seja por adesão consciente, chamamos a atenção para os que continuam no seu próprio campo, mas que renunciam aos princípios científicos e políticos que a caracterizam, caindo nas armadilhas preparadas pelo discurso hegemônico.
- ¹⁰ Para uma história do município brasileiro e sua relação com o poder central, ver a monografia de mestrado de Iris Eliete Teixeira Neves de Pinho Tavares, apresentada na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1992. Este trabalho, Do Município na Federação Brasileira, recapitula a evolução do município brasileiro no plano constitucional e jurídico, constatando uma progressiva e crescente ampliação de seu espaço e prerrogativas.
- ¹¹ Para uma melhor percepção de sua defesa individualista do poder local, ver o liberalismo comunitário, desenvolvido por Bellamy (1994: 419-431).
- ¹² A questão do impacto da dívida externa latino-americana nas políticas públicas, particularmente nas educacionais, é tema por demais vasto e complicado para ser aqui desenvolvido. Tomamos a liberdade de remeter, para um exame mais minucioso deste assunto, ao trabalho que coordenamos, Dívida Externa e Educação para Todos, da coleção "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire, em co-edição com a Papirus de Campinas (1995), que tem um estudo sobre as implicações da dívida externa para todos os sistemas educacionais latino-americanos (Fernando Reimers), um sobre a conversão da dívida em programas sociais no Equador (Francisco Racines), outro sobre as implicações da dívida para um sistema municipal de educação (Moacir Gadotti) e, finalmente um sobre a relação entre dívida externa, descentralização dos sistemas de educação básica e integração latino-americana (J. E. Romão).
- ¹³ Sabemos que, no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (em tramitação no Congresso

Nacional), a Educação Básica inclui o Ensino Médio. Utilizamos neste texto o conceito mais usado internacionalmente, correspondente, no caso brasileiro, ao nível de conclusão do Ensino Fundamental.

Bibliografia

- Almeida, Paulo Roberto de. (1993) *O MERCOSUL no contexto regional e internacional*. São Paulo: Aduaneiras.
- Alves, Alaôr Caffé. (1987) *Estado e ideologia; aparência e realidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Andrade, Paulo Fernando Carneiro de (1994). *Neoliberalismo e o pensamento cristão*. Petrópolis: Vozes.
- Association Internationale Futuribles/CEPES (1983). *Décentralisation & politiques sociales; Actes du Colloque de Grenoble - 18-20 janvier*. Paris.
- Baguenard, Jacques (1980) *La décentralisation territoriale*. Paris: PUF.
- Bellamy, Richard (1994). *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo: UNESP.
- Berg, Eugène (1989). *La politique internationale depuis 1955*. Paris: Economica.
- Bobbio, Norberto (1992). *Estado, governo, sociedade; Para uma teoria geral da política*. 4.^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____(1988). *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense.
- _____(1995). *Direita e esquerda; Razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: UNESP.
- Bodineau, Pierre e Verpeaux, Michel (1993). *Histoire de la décentralisation*. Paris: PUF.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Carvalho, Maria Cecília M. de (org.) (1989). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus.
- CEPAL/UNESCO-OREALC (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- Coggiola, Osvaldo (org.) (1994). *História e crise contemporânea*. São Paulo: FFLCH-USP/Pulsar.
- Coulmin, Pierre (1986). *La décentralisation; la dynamique du développement local*. Paris: Syrus e ADELS.
- Coutinho, Carlos Nelson (1989). *Gramsci; Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- _____(1992). *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- _____(1994). *Marxismo e política*. São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Dimenstein, Gilberto (1993). *O cidadão de papel; a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática/Folha Educação.
- Dória (1992). *Og. Município; O poder local*. São Paulo: Página Aberta.
- Evangelista, João E. (1992). *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez.

- Ferreira, Nilda Teves (1993). *Cidadania; Uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Franco, Maria Laura e Zibas, Dagmar (org.) (1990). *Final do século; Desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez.
- Gonzáles, Silvia Senén (1986). *Las posibilidades y perspectivas de la regionalización educativa en América Latina*. Buenos Aires: CFI.
- Frège, Xavier (1986). *La décentralisation*. Paris.
- Freire, Paulo (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- ____ (1979B). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ____ (1994). *Pedagogia da esperança*. 3.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ____ (1981). *Pedagogia do oprimido*. 10.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedman, Milton e Rose (s/d). *Liberdade de escolher; O novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro: Record.
- Furtado, Celso (1989). *ABC da dívida externa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal.
- ____ (1992B). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- ____ (1992C). *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus.
- ____ (1993). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- ____ (1993B). *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática.
- ____ (s/d). *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL.
- ____ (1995). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez/UFJF/IPF.
- ____ (1990). *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, Pablo (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gentili, Pablo A. A. e Silva, Tomaz Tadeu da (org) (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes.
- Goldmann, Lucien (1972). *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo: DIFEL.
- ____ (1972^a). *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL.
- ____ (1973). *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ____ (1972B). *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença (2 vols.).
- ____ (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- ____ (1980). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- ____ (1970). *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos.
- Gramsci, Antonio (1978). *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Instituto Herbert Levy (s/d). *Ensino fundamental & competitividade empresarial*. São Paulo: IHL.
- Kuhn, Thomas S. (1995). *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ª ed., São Paulo: Perspectiva.
- Kurz, Robert (1992). *O colapso da modernização*. 2.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lojkin, Jean (1977). *Le marxisme, l'État et la question urbaine*. Paris: P.U.F.

- ___(1995). *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez.
- Löwy, Michael (1994). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5.ª ed. (rev.), São Paulo: Cortez.
- Luce, Maria Beatriz Moreira (1993). Sobre a educação no debate da integração Latino-Americana: alguns pontos para reflexão. In *Cadernos CEDES*. São Paulo:n.º 31, p.17-32.
- Lukács, György (1953). *Goethe und seine Zeit*. Berlim: Aufbau.
- ___(1975). *Historia y consciencia de clase*. Barcelona: Grijalbo.
- Macpherson, C. B. (1979) *A teoria do individualismo possessivo; de Hobbes a Locke*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ___(1991). *Ascensão e queda da justiça econômica e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Madeira, Felícia Reicher e Mello, Guiomar N. de (coord.) (1985). *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez.
- Mandel, Ernest (1991). *Socialismo X mercado*. São Paulo: Ensaio.
- Marcuse, Herbert (1979). *A ideologia da sociedade industrial; O homem unidimensional*. 5.ª ed., Rio de Janeiro: Zahar.
- ___(1981). *Eros e civilização*. 8.ª ed., Rio de Janeiro: Zahar.
- Marx, Karl e Engels, Friedrich. (s/d). *A ideologia alemã*. 3.ª ed., Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes.
- ___(1974). *"El Capital" visto por su autor*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, Karl (1978). *Contribución a la crítica de la economía política*. 2.ª ed., Madrid: Alberto Corazón.
- ___(1975). *O Capital*. 3.ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mello, Guiomar Namó de (1993). *Cidadania e competitividade; desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- ___(1982). *Magistério de 1.ª grau; Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo:Cortez/Autores Associados.
- ___(1988). *Municipalização não: a descentralização que vem do centro. Educação Municipal*. São Paulo: n.º 1, jun. pp. 46-72.
- Merquior, José Guilherme (1993). *Liberalismo viejo y nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moisés, José Álvaro et alii (1985). *Cidade, povo e poder*. 2.ª ed., Rio de Janeiro: CEDEC/Paz e Terra.
- Naisbitt, John e Aburdene, Patrícia (1990). *Megatrends 2000*. São Paulo: Amana-Key.
- Netto, José Paulo (1993). *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Paiva, Vanilda (1990). *Produção e qualificação para o trabalho*. In: FRANCO, Maria Laura e Zibas, Dagmar (org.). *Final do século: Desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, pp. 95-122.
- Pinto, José Marcelino de Rezende (1989). *As implicações financeiras da municipalização do ensino de 1.ª Grau*. Dissertação de Mestrado em Educação (Administração e Supervisão Educacional, apresentada na Universidade Estadual de Campinas. (xerox).

- Prats, Yves (1973). *Décentralisation et développement*. Paris: Cujas.
- Puiggrós, Adriana (1992). Três artigos sobre a educação socialista. In: FRANCO, Maria A. Ciavatta. *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Livros do Tatu-Cortez, pp. 91-136.
- Ribeiro, Darcy (1977). Tipologia política latino-americana. *Contexto*. São Paulo, 2, mar, pp. 15-35.
- ____ (1978). *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Rivas, Ricardo Hevia (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina; Estado del Arte*. Santiago (Chile): UNESCO/REDUC.
- Rodrigues, Marly (1992). *A década de 80; Brasil: quando a multidão voltou às praças*. São Paulo: Ática.
- Romão, José Eustáquio (1992). *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez.
- ____ (org.) (1995). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus.
- Rossi, Wagner Gonçalves (1978). *Capitalismo e educação; Contribuição ao estudo crítica da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Rouquié, Alain (1991). *O Extremo-Occidente: introdução à América Latina*. São Paulo: EDUSP.
- Sader, Eder (1988). *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Santos, Wanderley Guilherme dos (1988). *Paradoxos do Liberalismo*. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice.
- Sartori, Giovanni (1994). *A teoria da democracia revisitada; 2. As Questões Clássicas*. São Paulo: Ática.
- Schultz, T. W (1971). *Investment in human capital; The role of education and research*. New York: The Free Press.
- Schwarz, Roberto (1977). *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades.
- ____ (1992). *Um livro audacioso*. Artigo publicado na Folha de São Paulo, em 17.5.e republicado em KURZ (ob. cit.: 9-15).
- Schwartzman, Simon (1982). *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus.
- Souza, Nilson Araújo de (1995). *O colapso do neoliberalismo*. São Paulo: Global.
- Tamarit, José (1994). *Educar al soberano; Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tavares, Iris Eliete Teixeira Neves de Pinho (1992). *Do município na Federação Brasileira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Direito da universidade de Minas Gerais: Belo Horizonte (xerox).
- Touraine, Alain (1989). *Palavra e sangue; política e sociedade na América Latina*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- Touraine, Alain (1988). *O Pós-socialismo*. São Paulo: Brasiliense.
- ____ (1989). *Palavra e sangue; Política e sociedade na América Latina*. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/Ed. UNICAMP.
- Utz, Arthur (1981). *Entre o neoliberalismo e o neomarxismo; Uma filosofia de caminhos alternativos*. São Paulo: E.P.U./EDUSP.

- Verón, Eliseo (dir.) (1973). *El proceso ideológico*. 2.^a ed., Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- ___(1970). *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Villoro, Luis (1985). *El concepto de ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Werle, Fátia Obino Corrêa (1993). Financiamento da educação. In: LUCE, Maria Beatriz Moreira e SARL, Marisa Timm. *Administração municipal da educação no Rio Grande do Sul: subsídios para a consolidação e qualificação dos sistemas municipais de ensino*. Porto Alegre: UFRGS.
- WCEFA (1990) (World Conference on Education for All). *Background document*. UNESCO, UNICEF, PNUD, WORLD BANK, New York.
- World Bank (1993). *Annual report 1993*. Washington.
- ___(1993). *World development report 1993*. Oxford.