

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**O PARADIGMA INCLUSIVO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PARADIGMA
EXCLUDENTE DAS POLÍTICAS ECONÔMICAS NOS ANOS 90: O CONSTRUCTO
SÓCIO-CONCEITUAL DA NORMALIDADE/ANORMALIDADE (OU ADEQUAÇÃO
SOCIAL)**

ADREANA DULCINA PLATT

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancízar Sanchez Gamboa.

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por
Adreana Dulcina Platt e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 27/02/2004.

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sílvio Ancízar Sanchez Gamboa - Orientador

Comissão Julgadora:

CAMPINAS/SP

2004

© by Adreana Dulcina Platt, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Platt, Adreana Dulcina.

P697p O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo do sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social) / Adreana Dulcina Platt.
-- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Silvio Ancízar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Filosofia política. 2. Políticas públicas. 3. Inclusão escolar. 4. Política e educação. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancízar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-161-BFE

AGRADECIMENTOS

Vou procurar arrolar aqui alguns nomes que, direta ou indiretamente, possibilitaram a conclusão de mais esta etapa de meus estudos:

À Deus por todo o sentido que dá à minha vida.

À Diva Pereira Platt, minha mãe, que tanto zelou e velou para que eu estivesse centrada e respondesse satisfatoriamente as minhas responsabilidades e objetivos.

Aos meus irmãos Paulo, Bernadete, Miriam, Ricardo, Simony e Salomão; cunhado, cunhadas e sobrinhos que tanto quero bem.

Ao pastor Joaquim, Dona Olímpia e suas filhas que me receberam em Campinas com muita bondade.

Ao Sr. Ado. Seu incentivo foi imprescindível para a realização de meus estudos.

Aos amigos Lúcia, Fred e Marcos que contribuíram grandemente com suas críticas aos originais.

Ao Nelio pelo carinho, experiência e incentivo.

Aos colegas da Unicamp – turma de 1999 e aos funcionários da pós-graduação, especialmente à Vanda, Gislene, Nadir e Ana (do DEFHE).

Ao curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e seus professores.

Aos professores da banca de doutoramento.

Ao amigo e orientador professor Dr. Sílvio A. Sanchez Gamboa.

Aos órgãos de fomento à pesquisa universitária – principalmente CNPq.

Muito Obrigada.

RESUMO

Discute-se aqui a construção do conceito de normalidade/anormalidade ou adequação social a partir de três eixos referencias: a concepção anátomo-fisiológica, a concepção da psicologia social (do estudo das representações sociais) e a concepção histórico-social. Com o apoio da teoria histórico-social, concebem-se o ser humano em sua omnilateralidade e o desencadeamento do processo de humanização a partir da categoria *trabalho*, onde o indivíduo forma-se a si, num devir, e aos outros, em reciprocidade, assim como o possibilita transformar o mundo da natureza que o cerca, apontando ser esta a base estrutural para as relações materiais objetivas e as relações não-materiais (ideológicas). Considerando a complexificação social que surge do exercício da propriedade privada e da sociedade classista, se requer a institucionalização de um elemento que possibilite a mediação dos interesses ante os conflitos que se instalam em sociedade. Para isso, cria-se o Estado que se vincula diretamente aos modos de produção social. Deste modo, com o estabelecimento do sistema capitalista, o Estado, mesmo não sendo fruto desse modelo de produção e nem sendo criação da classe dominante, está ao seu serviço na promoção da agenda político-econômica, social e cultural que viabilize a manutenção desse sistema. Nas últimas três décadas do século XX, o Estado tem acordado sua pauta política a partir dos ideários neoliberal e neoconservador, conhecida como a aliança da "Nova Direita". No Brasil, estes ideários ficaram conhecidos com a materialização de suas políticas a partir da década de noventa, das quais as políticas educacionais com vistas à inclusão social foram as mais contundentes. Objetivou-se neste estudo a análise de cinco blocos de programas educacionais, a saber: 1) Programas Especiais de Ensino; 2) Programas de Correção de Fluxo; 3) Programas de Apoio Financeiro, Alimentar e de Saúde à Escola/alunos e às famílias; 4) Programas de Insumos Escolares e 5) Programas de Avaliação para cada etapa dos níveis de ensino. Concluiu-se que embora estes programas aliviem a situação de pobreza da maioria da população e desta forma arrefeçam momentaneamente as convulsões sociais, não eliminam a exposição desta população às contínuas perdas sócio-econômicas e culturais que o sistema capitalista impõe em sua manutenção.

Palavras-chave: Filosofia Política, Normalidade/anormalidade, Adequação Social, Política de Inclusão Educacional, Programas Educacionais.

ABSTRACT

Construction of the concept of normality/abnormality or social adequacy will be discussed in this paper based on three referential axes: the anatomic-physiologic concept, the social psychological one (the study of social representations) and the social historical one. Supported by social historical theory, the human being in his omni laterality and the process of humanization are conceived of from the category of *work*, where the individual forms himself in forthcoming, (trans)forms others and is (trans)formed by others, thus transforming his surrounding world of nature, pointing out that this is the structural basis for objective material relations and for non material or ideological ones. Considering the social complexity that emerges with private property and class society, a mediator for conflictive interests will be required. Hence, the State assumes this role directly linked to social production modes. With the establishment of the capitalistic system the State, though not fruit of this production model nor being created by this dominant class, serves the system by promoting political, economical, social and cultural policies that enable the system's maintenance. In the last three decades, the State directed its policies in accord with neo liberal and neo conservative ideals, known as the "New Right" alliance. In Brazil, these ideals became perceivable through the materialization of these policies in de 90s, especially through education policies aiming at social inclusion. These will be analyzed in five groups of educational programs: 1) special education programs; 2) flux correction programs; 3) scholar funding, food and health programs; 4) school equipment programs; and 5) primary and secondary school evaluation programs.

Keywords: Politic Philosophy, Normality/abnormality, Social Adequacy, Educational Inclusion Policies, Education Programs

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O CONSTRUCTO SÓCIO-CONCEITUAL DE NORMALIDADE / ANORMALIDADE (OU DA ADEQUAÇÃO SOCIAL)	11
2.1. Prolegômenos às Políticas Inclusivas: Revisitação ao Constructo do Conceito de Normalidade/Anormalidade (ou Adequação Social).....	13
2.1.1. Primeira concepção: Anátomo-Fisiológica	14
2.1.2. Segunda concepção: Psicossocial.....	19
2.1.3. Terceira concepção: Histórico-Social.....	21
2.2. Resumo do Capítulo	38
3. UM NOVO PARADIGMA: AS POLÍTICAS DA NOVA DIREITA AVENTAM POLÍTICAS INCLUSIVAS COMO RETÓRICA AO “IDEÁRIO DE IGUALDADE SOCIAL” E POLÍTICAS EXCLUDENTES AO MERCADO	41
3.1. As Políticas Da Nova Direita	46
3.1.1. A concepção neoconservadora	52
3.1.2. A concepção neoliberal	53
3.2. O Estado: Parceiro Das Atuais Políticas Aventadas Pela Nova Direita	57
3.3. A “Inclusão Excludente” e o Novo Conceito de Adequação Social Proposto pelo Estado Promotor do “Abandono Concertado”.....	72
3.4. O Projeto De Intervenção Da “Nova Direita” Nas Políticas Educacionais: Incluir Para Excluir.....	79
3.5. Resumo Do Capítulo	84
4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90 VOLTADAS À INCLUSÃO SOCIAL.....	87
4.1. Programas Especiais de Ensino.....	98
4.1.1. Projeto de Informática na Educação Especial	98
4.1.2. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).....	98
4.1.3. Outros, não aprofundados por insuficiência documental	98
4.1.4. ANÁLISE:.....	99
4.2. Programas de Correção de Fluxo:	101
4.2.1. Programa “Acorda Brasil: Está Na Hora Da Escola!”	101
4.2.2. Programa de Adequação Idade-Série (Projeto Correção de Fluxo)	101
4.2.3. Programa de Aceleração da Aprendizagem.....	101
4.2.4. ANÁLISE	102
4.3. Programas de Apoio Financeiro, Alimentar e à Saúde à Escola/alunos e às Famílias	104

4.3.1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Programa Manutenção e Desenvolvimento da Educação (PMDE)	104
4.3.2. Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC's).....	105
4.3.3. Sistema de Manutenção do Ensino (SME)	105
4.3.4. Programa de Garantia de Renda Mínima Associada a Ações Sócio-Educativas (PGRM).....	106
4.3.5. Programa Bolsa Criança Cidadã	107
4.3.6. Programa Comunidade Solidária	107
4.3.7. Projeto Nordeste.....	108
4.3.8. FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola):.....	108
4.3.9. Programa Combatendo o Trabalho Infantil	112
4.3.10. FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério):.....	112
4.3.11. Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação – Bolsa Escola	115
4.3.12. Programa Nacional de Alimentação Escolar (ou “Merenda Escolar”/PNAE)	117
4.3.13. Programa de Municipalização da Merenda Escolar.....	117
4.3.14. Fusão FAE/FNDE	118
4.3.15. FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).....	118
4.3.16. Salário-Educação	118
4.3.17. Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE).....	119
4.3.18. Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE).....	120
4.3.19. ANÁLISE.....	120
4.4. Programas de Insumos Escolares.....	126
4.4.1. Programa Nacional de Material Escolar (PNME).....	126
4.4.2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	126
4.4.3. Programa Nacional de Biblioteca da Escola.....	128
4.4.4. Programa de Leitura nas Escolas	128
4.4.5. Reprodução obrigatória, em proporcionalidade, de obras em caracteres Braille – Lei 9.045/1995:	129
4.4.6. Programa TV Escola.....	129
4.4.7. Programa Parâmetros em Ação.....	130
4.4.8. ANÁLISE.....	130
4.5. Programas de Avaliação para cada etapa dos níveis de ensino.....	135
4.5.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	135
4.5.2. Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ENEM)	135
4.5.3. Programa do Censo Escolar	136
4.5.4. ANÁLISE.....	137
4.6. Resumo do Capítulo.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151

1. INTRODUÇÃO

"Quem deseje levar adiante um estudo como este, tem naturalmente de enveredar por caminhos nem sempre tranquilos e de empreender tarefa nem sempre fácil. Afinal, descrever acontecimentos e idéias de forma clara e coerente, para realizar a análise pretendida, às vezes representa esforço apenas relativamente bem sucedido"

(VIEIRA, E. *Estado e Miséria Social no Brasil*).

“Normalidade”, “anormalidade”, “inclusão”, “exclusão”, “políticas econômicas”, “política social”, “política social educacional”, “Estado”: qual a relação entre estas categorias?

É o que nos propomos a discutir aqui, enquanto esforço de pesquisa.

Este estudo tem por ânimo discutir o ideário da atual política social inclusiva, num período histórico em que, mais que em qualquer outro momento¹ na história da sociedade capitalista, foi possível um acúmulo tão exacerbado de riquezas, bens e serviços por uma minoria burguesa: o século XX, principalmente suas duas últimas décadas (80 e 90).

Diante deste dado, a tese defendida aqui é que a política inclusiva é uma prática paliativa e se camufla de retórica democrática, possuindo o objetivo do “desvio do olhar” para os verdadeiros motivadores da exclusão social.

Da mesma forma, entendemos as políticas econômicas enquanto políticas que se pautam no ideário selvagem do extremo acúmulo. Por este motivo, empobrecem maciçamente as massas trabalhadoras que, no espaço feroz da disputa do mercado e ante a busca (pela classe dominante) do excedente lucrativo, acabam tornando-se (massa trabalhadora) obsoletas ao mercado capitalista. Primeiramente pelo desgaste óbvio do trabalhador alienado em si; segundo, pela nunca satisfatória capacitação deste trabalhador, uma vez que as formas de operacionalização do trabalho se modificam continuamente; terceiro, pelo reduzido número de postos de trabalho, abatidos no processo de reestruturação produtiva, e pela alavancada globalizante da produção de bens feitos por trabalhadores em qualquer parte do mundo onde se ofereça o menor custo de produção e com menor rigor fiscal; quarto, o exército industrial de reserva, hoje, *“tornou-se desnecessário economicamente e daí o termo exclusão, pois não seria mais reserva e constituir-se-ia em estorvo”* (VÉRAS, 2001: 35-47); quinto, Véras ainda aponta, citando Castel, que existem *“processos contemporâneos como a desestabilização dos estáveis que se tornam vulneráveis e se instalam na precariedade (desemprego de longa duração ou recorrente), culminando pela inexistência ou déficit de lugares ocupáveis na estrutura social (inutilidade social), transformando-se em não-forças sociais, perdendo a identidade de trabalhadores e percorrendo o difícil caminho suspenso por um fio”*(grifos no original).

Assim, a questão primeira é: como incluir alguns e excluir muitos?

¹ Cf. DUARTE, 1999: 16; GENTILI, 1996: 9-49; OLIVEIRA, 2000: 55; (entre outros).

O discurso da inclusão aventado hodiernamente se pauta àqueles que historicamente se colocam à margem do processo civilizatório por questões de estigmas de toda sorte, e – por meio da mesma leitura que objetiva o estigma e a apartação dos sujeitos no acesso ao que é amplamente produzido em sociedade e na própria produção dos mesmos -, mais atualmente, pela difícil situação da inadequação dos indivíduos diante dos parâmetros ditados pelas políticas econômicas.

Ou seja, entendemos que o estigma que os indivíduos recebem socialmente se dá na mesma lógica para os desassistidos da cultura econômica atual, que ventila a idéia de “ser humano útil”.

Para contemplar uma resposta satisfatória, precisamos o estudo em capítulos que delineassem a questão de uma forma contundente. Desta forma, asseguramos esta resposta na investigação do objeto de pesquisa através do uso de fontes bibliográficas e documentais (legislação e normas), com destaque à década de noventa, e selecionando autores que se debruçam na discussão e na análise das políticas educacionais neste mesmo período histórico. Em referências às atualidades da legislação - fruto das articulações aliança direitista no Brasil – e que vêm se ajustar aos novos parâmetros legais deliberados tanto à política social quanto econômica no país, pontuamos os principais programas educacionais de forma a materializar a prática do Estado em conduzir a cultura de alívio à pobreza ventilada pelos organismos multilaterais e formar a opinião coletiva a partir de seu aparelhamento, e dentre eles, o escolar. Estes programas foram retirados dos *sites* dos ministérios da educação e de institutos governamentais, além do uso de cartilhas e documentos fornecidos por estes órgãos². A organização destes documentos e a análise do material bibliográfico apontaram as primeiras séries do ensino fundamental como o principal foco para fomentação de programas educacionais. A partir disso, recortamos mais detidamente as justificativas das políticas sociais educacionais nesta etapa do ensino com o apoio de um corpo teórico contemporâneo a discussão.

Com base nessas fontes e na organização dos materiais registrados, articulamos um feixe argumentativo que delineassem a tese central deste estudo: analisar o processo inclusivo fomentado pela política educacional no Brasil na década de noventa e sua impossibilidade pelo

² Podemos relatar o acesso a sites do INEP, IPEA, de universidades que possuem núcleos de pesquisa em política pública (principalmente USP, PUC, UNICAMP, UFMG), além do site do MEC, mais detidamente nas páginas que descrevem os programas oficiais para a população que ingressa e freqüenta o ensino fundamental.

processo de exclusão fomentado pelas medidas econômicas articuladas pelo ideário neoliberal e neoconservador a partir das medidas de reestruturação produtiva de impacto mundial.

O primeiro capítulo: “O Constructo Sócio-Conceitual de Normalidade/Anormalidade (ou da Adequação Social)”, resgata o binômio da normalidade/anormalidade através da ponderação que tal constructo “*é resultante de um consenso social concebido diante de um ‘padrão’ intencionalmente formatado pela mesma lógica que regula amplamente outros aspectos da vida social*”: a saber, o processo das relações sociais capitalistas.

Nossa intenção é o de entender a anormalização dos seres humanos como um processo que se desencadeia a partir do momento em que, para o corpo social, o indivíduo apresenta suas particularidades e estas vão se traduzindo como dados justificados, ou não, para sua não-pertença ao grupo social. Mas entender esta não-pertença significa precisar quais os laços que coadunam para o agregamento dos indivíduos. Engels (1960) aponta que, afóra os laços familiares, existem as questões de propriedade, que arregimentam o processo de novas relações sociais, e o Estado, que estabelece, “em nome de todos”, as leis que na verdade colaboram para com a segurança da propriedade, como mecanismo burocrático e com a contenção e formação de opinião das massas (instrumento de repressão, perpetuação da divisão social de classes, e “zeladora” das propriedades particulares – a segurança).

Assim, a partir desta caminhada, intencionamos dirigir o olhar do leitor desta tese para a questão de que a adequação social, ou a normalidade e a anormalidade, são conceitos construídos não a partir de uma sugerida “consciência espontânea” sobre os indivíduos que nos permite delimitar o que seria adequado (normal/anormal) ao convívio social ou não (“*por desígnio de Deus*”, “*má sorte*”, etc), mas atrelados ao processo de produção e às relações sociais desencadeadas por este, e que, por desenhar-se desta maneira, vai formatando-se historicamente.

Neste estudo, apontaremos a produção capitalista como agudizadora de tais relações (embora saibamos que em diversos modelos de produção, convencionados nas diferentes sociedades – mesmo as comunais -, tenham apartado seus integrantes por motivos, por exemplo, de cunho religioso), ou seja, o que vem a ser normal em uma dada época, não o será em outra, unicamente pela intenção e objetivação do contínuo acúmulo do capital.

Entendemos também, para a completude do conceito de adequação social, normalidade e anormalidade, que a ideologia capitalista entranha-se socialmente através dos

aparelhos ideológicos do Estado; portanto, no aspecto sócio-cultural, definir-se-ão os olhares sociais a partir do projeto hegemônico burguês, o que significa que haverá respaldo, e por fim, consenso, ao se determinar se o indivíduo realmente deve desvincilhar-se dos laços de pertença do grupo: este será excluído.

As premissas deste projeto burguês serão o mote do 2º capítulo, intitulado “Um Novo Paradigma: as políticas da Nova Direita aventam políticas inclusivas como retórica ao ‘ideário de igualdade social’ e políticas excludentes ao mercado”.

Serão necessários 3 subitens neste capítulo para descrever o intento da pesquisa, uma vez que necessitamos nos reportar ao tempo dos acontecimentos (década de noventa) que reverberaram nas políticas que serão neste estudo analisadas. Primeiramente (primeiro subitem), o estudo neste capítulo diz respeito ao movimento iniciado em idos da segunda metade da década de 1970 e que foi conceituado como as políticas da “Nova Direita”. O estudo desta categoria apontou que o mesmo foi um movimento de rescaldo às políticas progressistas que pululavam deste os anos de 1960, principalmente na Europa. Desta forma, conservadores e liberais articulam-se; aplacam suas “diferenças” ideológicas e partem num ousado projeto em que se somam as políticas sócio-culturais reacionárias com as políticas de livre mercado. E da mesma forma, foi uma ofensiva ao *welfare state*. Inicialmente, pelos liberais que entendiam que o Estado se expunha demais à política social e por isso estrangulava o mercado com políticas fiscais que diminuía suas margens de acúmulo. Também pelos conservadores que viam nas políticas de Bem-Estar um atraso ao desenvolvimento da nação e um “brecador” ao direito à liberdade dos indivíduos em escolher bens e produtos dispostos ao mercado, assim como ao próprio sujeito, para provar a si e ao grupo que possui valores suficientes de tal forma que não necessita dos “favores” do Estado.

Com isso, o projeto de reestruturação econômico-cultural se implanta a partir dos governos aliançados da Inglaterra, Estados Unidos, Chile, Canadá, Alemanha. É a era do neoliberalismo e neoconservadorismo. Ambos os conceitos serão particularmente desenvolvidos. No Brasil, percebemos o “assalto” destas concepções a partir da década de noventa, com o governo Collor (destituído da presidência através do processo de *impeachment*), seguido pelos dois mandatos de FHC (Fernando Henrique Cardoso), e em tal movimento de reestruturação que o país passa, surge a política social inclusiva enquanto mecanismo de “alívio” à pobreza que assola o país (Cf. LEHER, 1998: introdução; OLIVEIRA, 2000: 104-156).

Discutido este item, partimos para entender a ação do Estado no processo de implante das políticas de reestruturação econômico-culturais.

Este 2º subitem será denominado “*O Estado: parceiro das atuais políticas aventadas pela Nova Direita*”. Nele será possível recorrer à gênese da complexificação social desde o modelo primitivo, pré-capitalista, até ao atual processo capitalista de produção. Desenvolveremos este subitem a partir dos conceitos clássicos sobre o Estado em Lênin e Engels: o Estado enquanto instrumento burguês para a repressão e a formação do consenso de massa.

Nossa proposta é mostrar que o Estado, a partir de sua concepção, se apresenta num formato burocratizado, alienado-alienador e repressor. Em síntese, sua política social se volta para a manutenção da classe da qual é instrumento: a classe dominante. É certo que a complexificação social urgia, desde a era clássica, a ação mais contundente da administração da *pólis*, porém o entendimento sobre o processo democrático para a organização da mesma a partir da vontade popular, da maioria, se obscurece pelos desejos do processo de acúmulo que historicamente se deram, já neste período, e da naturalização do processo de desigualdade, de preconceito, que se concentraram na estrutura organizacional do Estado – é o que podemos ver, por exemplo, em *A Política* de Aristóteles.

Segundo o precursor do movimento da Direita reacionária, neoliberal, F. V. Hayek (*apud* PEREIRA, 2000: 52), “*as funções do Estado seriam:*

1. *Prover a segurança coletiva contra a ameaça de um assalto externo;*
2. *Preservar a autoridade da lei;*
3. *Prover, sem necessariamente administrar, bens coletivos que o mercado não pode prover com eficiência, tais como: proteção contra a violência, regulação da saúde pública, construção e manutenção de estradas, etc”.*

O 3º subitem, intitulado “A ‘inclusão excludente’ e o novo conceito de adequação social proposto pelo Estado promotor do ‘abandono concertado’”, se ocupará em entender mais estreitamente este dissenso entre a política social inclusiva e as política econômica excludente.

Contemplaremos a objetivação desta intenção por meio da análise teórica, respaldada nas obras contemporâneas que focalizam tais políticas (sociais e econômicas) em seus limitadores diante o modelo político-econômico na qual estão fundamentados.

Começaremos a discussão com a análise da Previdência e Assistência sociais encaminhada pelo prof. V. Faleiros, que expõe os conceitos básicos para compreendermos a impossibilidade da política social ser divergente ao modelo de gestão econômica. E, por isso, não lhe é conferida a premissa de ser o guia de políticas eficazes e justas e sim, a conotação de políticas com vistas à “ajuda aos fracassados” (uma vez que o processo social atrelado a tal modelo de gestão redundava na soma de uma massa de “desabilitados” a inserir-se no mundo da produção, que continuamente exige novas e complexas aprendizagens, tornando estes indivíduos “fracassados” na tentativa de inclusão plena). Do mesmo modo, as políticas econômicas do processo capitalista possuem uma lógica tal de inserção/manutenção, que não permite que a riqueza adquirida pelos trabalhadores seja amplamente distribuída; muito pelo contrário: essa será produto unicamente para o acúmulo da classe dominante.

Após o entendimento dessas categorias, perseguiremos o 3º capítulo que se debruçará sobre entender a política social educacional inclusiva na década de noventa no Brasil. Na seqüência à lógica até então alinhavada, o estudo aqui empreendido objetivará a tese de que tais políticas são paliativas, inócuas e formadoras invertidas do imaginário social, daquilo que realmente seria um processo de inclusão social. Estaremos cercando, para o estudo, as políticas educacionais inclusivas que foram empreendidas a partir da década de noventa, por entender que esse período estava atrelado ao ideário da Nova Direita (através de uma tradução muito particular à nossa realidade e ao momento em que se processaram tais medidas).

O entendimento de normalidade/anormalidade não possui uma releitura daquela que o processo de acúmulo capitalista, e o ideário da Nova Direita, pontuam. A ação do Estado se aplica em conter os ânimos populares diante do estrangulamento de seus direitos, cada dia mais fragilizados. E, da mesma sorte, delega novas tarefas, que exigem dos indivíduos a agudeza para os determinantes de sua sobrevivência. Essas novas tarefas surgem a partir de cada novo modelo produtivo, deliberado por um processo de reestruturação de sua base e conduzem os sujeitos a se adaptarem a uma nova realidade sócio-econômica. Valores se modificam, não no sentido de resposta a uma análise criteriosa realizada, mas para a aquisição de novos produtos e serviços necessários à ciranda mercantil, ou seja, manter o rol de consumo através do surgimento de “novas necessidades”.

Conforme Pereira, autores como Lodziak (apud LITTLE, 1998) destacam quatro características de “manipulação das necessidades”. Isto quer dizer que: 1) o sistema

capitalista controla o quantitativo e qualitativo dos recursos que os indivíduos têm a sua disposição na satisfação de suas necessidades; 2) o sistema capitalista manipula e delibera sobre o tempo de que os indivíduos dispõem para suas atividades autônomas; 3) a reprodução do sistema capitalista se sustenta pela restrição da autonomia individual; 4) o sistema capitalista tem como vetor sustentar apenas as oportunidades particularistas/privatistas para desenvolver identidades que corroborem na manutenção e reforço deste sistema (PEREIRA, 2000: 45).

São novas necessidades, assim como novos indivíduos “inadequados” ao seu consumo e a conquista desse bem. São também novos olhares sobre os antigos “inadequados”, que serão vistos como conquistadores de um espaço social para a libertação de sua vontade consumidora, não mais atrelada unicamente ao juízo de necessidade que teria seu interventor jurídico, ou a piedade coletiva.

2. O CONSTRUCTO SÓCIO-CONCEITUAL DE NORMALIDADE / ANORMALIDADE (OU DA ADEQUAÇÃO SOCIAL)

"Até agora, os homens sempre tiveram idéias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam (...) do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente".

(MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* – prefácio).

2.1. Prolegômenos às Políticas Inclusivas: Revisitação ao Constructo do Conceito de Normalidade/Anormalidade (ou Adequação Social).

Para o entendimento que se atribui ao binômio normalidade/anormalidade (ou à situação de adequação social, ante a possibilidade de o indivíduo ter plenas condições de colocar-se em sociedade, partilhando e produzindo bens, valores, cultura, etc.), temos que nos remeter, necessariamente, ao resgate dos pressupostos epistemológicos, culturais, políticos e sócio-econômicos que balizam os mesmos.

Segundo o que nos afirma Campos (1999), compreendemos as regulações sociais por meio de suas constâncias, que acontecem e agem dentro de um contexto específico.

Pretendemos, desta forma, por premissa, abordar tais “constâncias”, que sobejamente se expressam na vida social, agindo como “fiéis de balança” daquilo que será definidor/regulador de uma concepção de normalidade/anormalidade.

Discutir a conceitualização do constructo social da normalidade/anormalidade exige o esforço da análise de um feixe de dados que fornecerá pistas para tal empreendimento (PLATT, 1998).

A intenção primeira deste capítulo será o de compor a tese de que o conceito que nos propomos a estudar - que foi objeto de esforço científico já introdutoriamente discutido em nossa dissertação de mestrado (PLATT, 1998) -, é resultante de um consenso social concebido diante de um “padrão” intencionalmente formatado pela mesma lógica que regula amplamente outros aspectos da vida social e que compreende em seu interior qual seriam os indivíduos que dela farão parte.

Para isso, analisaremos três grandes concepções que, a nosso entender, regem as bases da construção do conceito de normalidade/anormalidade, adequação social, a saber: as concepções médico-biológicas, as representações sociais e a histórico-social. Esta última será particularmente adotada nesta tese enquanto concepção de ser humano a partir do materialismo histórico, em que o processo de humanização se dá por meio da atividade material objetiva: o trabalho; a partir disso, é possível ao ser humano modificar o meio em que vive, a si e a outros indivíduos.

Verificar a composição deste padrão aceito significa reler as bases estruturais e as dos elementos superestruturais³ que se formulam para a identificação e o aceite, maciço, dos ditames, que depois de consentidos seriam legitimados.

Segundo Foracchi e Martins (1977: 2), a anomalia partiria, na percepção de nosso senso comum, de um volume de pré-conceitos; ou seja, descrevemos como anômalo o que não é “normal”, e o normal seria todo o conjunto de ordenamentos éticos e contínuos de controle social, cuja violência, simbólica ou não, enquadra os seres humanos em suas diferenças individuais ou grupais e conforme a perspectiva classista dominante, que determina o “*consenso compulsório*”. Os autores ainda questionam de quem são os olhos que determinam tal perspectiva, com qual comprometimento – e com quem – e em nome do que/quem aliena e subjuga.

Essa perspectiva, por sua natureza conceitual, é “reguladora” no mundo da vida, em que suas premissas ditariam o que seria aceito ou não nas diferentes situações em que o ser humano se possibilita estar.

Com isto, localizamos abaixo algumas concepções que historicamente formataram o conceito de normalidade/anormalidade.

2.1.1. Primeira concepção: Anátomo-Fisiológica

O resgate dos pressupostos conceituais da questão biológica - o ser humano enquanto espécie é imprescindível na composição da tese, porquanto este ser um viés que grassamente acobertou a construção do conceito de normalidade/anormalidade, respaldada nos princípios da racionalidade empírica com enfoque na pesquisa quantitativa, positivista, funcionalista. O resultado disso seria o equívoco de entender o ser humano, na elaboração de seu

³ Conforme JANNUZZI, ao enunciar o conceito de superestrutura em Marx e Engels: “*A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classe e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos – exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma*”. JANNUZZI, Gilberta. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985, p 14. E conforme CAPELLA, “*por ‘superestrutura’ pode entender-se as relações de natureza política e jurídica, de um lado e de outro as formas de consciência social*”. Quanto à base material da sociedade, esta “*dá-se como componente da estrutura social derivada das relações de produção, i. e., as classes sociais correspondentes, (..), estes são aspectos ‘fundamentantes’ dos demais aspectos da vida social*”. CAPELLA, Juan Ramón. *Os Cidadãos Servos*. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris, 1998, p 155.

fazer diário, unicamente enquanto um dado de estímulo-resposta ou necessidade-saciedade. Severino (2001: 47-48) alude a que o aspecto da existência prática do ser humano (seu corpo) e a inter-relação que estabelece com o ambiente físico (natureza), é um ângulo do agir humano, no qual há a possibilidade de trocas e apropriações que lhe são vitais. O autor assevera que a base físico-biológica é, radicalmente, a base que nos torna ligados à esfera da natureza pelo princípio da manutenção da espécie.

Desta forma, não podemos perder, ou permitir que nos escape, a discussão do que “potencialmente” está disponível a este ser humano, nem ficar à mercê das ciladas conceituais que foram empregadas no sentido de gerar credibilidade científica e, por fim, consenso social (através da “neutralidade do saber científico”, por exemplo) do que se entenderia por indivíduos “aptos” e “inaptos” - e pelo qual receberiam tal estigma. Biologistas, na verdade, utilizam-se do conceito do corpo “anatomicamente disponível”⁴.

Newton Duarte (1999: 18) pontua que não podemos incorrer no erro de conceber que as respostas anátomo-biológicas se figuram unicamente no sentido da espontaneidade, como se o ser humano só as utilizasse conforme a causalidade dos acontecimentos e, como reação, a ela respondesse. A idéia aqui colocada é que, inicialmente, esse processo se configuraria na etapa da hominização, sendo a mesma superada pela humanização, resultante do acúmulo dos saberes que o ser humano prorrompe com a atividade prática e social. Outrossim, não podemos reduzir a *atividade vital* dos seres humanos apenas ao aspecto de assegurar as condições materiais de existência do gênero humano. Neste ponto, Duarte lembra que esta não é a característica fundamental da atividade humana; não é o alicerce indispensável da construção histórica humana. Severino (2001: 48-49) apresenta a subjetividade como o elemento novo, que intervém na relação homem-natureza de tal forma que o processo do trabalho articulado para a produção material da sobrevivência (e que depende de três fatores: a natureza, o indivíduo e a relação social) vai ser operacionalizado por projetos de ação que serão representados “*no plano da simbolização subjetiva*”.

Diante do que até aqui foi exposto, resolvemos arrolar à análise da construção do conceito dos seres denominados normais/anormais esta importante dimensão, necessária para a discussão sobre o processo de humanização do ser humano: a visão anátomo-fisiológica. Tal

⁴ Esta seria a visão clássica, funcionalista, sobre o “corpo são”: método cartesiano da fragmentação do ser. Para saber mais sobre este assunto, consultar MEDINA, João Paulo S. *O Brasileiro e seu Corpo: a educação e política do corpo*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

dimensão se pontua na relação da funcionalidade dos órgãos e membros corporais disponíveis nos seres humanos.

Queremos dizer com isto que a relação que os indivíduos estabelecem na cotidianidade, segundo esta visão, resultaria muito mais de suas possibilidades físicas, corporais, ou seja, teriam sua otimização na resposta corporal adequada, em que cada órgão desempenharia sua função diante de uma solicitação neural feita, como anteriormente introduzimos. Assim, classificam-se os indivíduos com atitudes normais ou anormais segundo o número de respostas adequadas em conformidade com o arbitrário social destas funções. Classificam-se os órgãos humanos em todas as suas possibilidades anátomo-químicas e fisiológicas para disponibilizar a informação dessas no momento em que as solicitamos em meio às atividades do mundo da vida. A resposta incompleta ou inadequada seria um indício de que o indivíduo é/está inapto à função. É possível recorrer à história da educação brasileira, por exemplo, para descrevermos os períodos higienista, militarista e o rendimento no desporto, que dedicam amplo destaque para a formação instrumental dos sujeitos sociais do período clássico até os nossos dias. Nesses períodos, dominaram as idéias de longevidade corporal, força, exaltação da “aparência saudável” (por testes de aptidão física e biométrica), disciplinamento, adestramento, hierarquização e docilização à ordem estabelecida, dicotomização corpo-mente, etc. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 1996: 65).

Esta dimensão é desmistificada nos escritos de Canguilhem (1995) (conforme veremos abaixo), que elabora uma concepção de saúde por meio da compreensão dialética deste fenômeno com a doença.

Através dessa discussão, que historicamente foi basal para os parâmetros médico-assistencialistas, empregou-se a definição conceitual a partir de dados empíricos sobre as capacidades humanas (entendidos como “absolutos”), e estes colaboraram para a formatação ao padrão que definiria quem seriam os “normais”, dos “anormais” (ou os in/adequados sociais), o que fez, conforme este estudo aponta, que se seguisse a um outro extremo do equívoco (que seria a total rejeição ao estudo das capacidades anátomo-fisiológicas e às possibilidades orgânicas ante a diversidade do ambiente físico-social).

Compreender o ser em sua composição orgânica (e da mesma forma, a história da caminhada da ciência da vida para desvelá-la) é necessário. Este entendimento, como uma das possíveis formas de revisão dos equívocos conceituais construídos, é imprescindível - pois nos

permitirá não perder o olhar por sobre os limites humanos - à diversidade de fatores tácitos à produção da racionalidade moderna. Seria o mesmo equívoco operado nas produções quantitativas da pesquisa educacional (ou seja, estudo que apresentavam tabelas ou registros de fontes com dados comparativos), num período em que a exacerbação do caráter qualitativo, registrada nas academias era compreendida como o único tipo válido de pesquisa educacional. Neste aspecto, qualquer tipo de tabela era demonizada (SCHEIBE, 2003).

Severino (2001), conforme descrevemos acima, lembra que nossa estrutura físico-biológica, enquanto organismo vivo, é um *conditio sine qua non* de nossa existência tanto quanto de nossa perpetuação enquanto espécie, objetivamente.

Neste ponto, Pereira (2000: 59) destaca o pensamento de Marx sobre a temática:

(..) Marx estava convencido de que a tentativa de limitar a natureza humana à dimensão biológica ou mesmo econômica e material constituía um sério equívoco. Para ele, haveria que se levar em conta necessidades propriamente humanas que, alicerçadas na consciência da liberdade, ensejariam aos homens a busca da libertação à fatalidade natural. Assim, da essência humana constam não apenas a sobrevivência, mas também qualidades ‘como o trabalho (objetivação, a sociabilidade, a universalidade, a autoconsciência e a liberdade). Estas qualidades essenciais já estão dadas na própria hominização, como meras possibilidades; tornam-se realidade no processo indefinido da evolução humana.

Queremos dizer que não negamos, obviamente, a composição do ser humano enquanto ser vivo, mas podemos incorrer em análises críticas sobre um “mundo” que se materializou para a possibilidade do desenvolvimento do mesmo, e que definiu o que seria relevante no agir neste mundo (como o que, na solicitação corporal, deveria imediatamente responder, por exemplo).

Por dedução à lógica funcionalista do mundo animal (e ao mundo do laboratório experimental), num aspecto ampliado, o ser humano assimilou questões da causalidade/ação-reação, no sentido de sua preservação (lei da seleção natural da espécie/lei dos aptos e inaptos) e, por analogia, reverberou a mesma lógica no código social, definindo quem “sobreviveria”, e sustentaria o “progresso” inevitável que se seguiria (darwinismo social).

Conforme Vêras (2001: 27-49), esta concepção de mundo estabelece que vivemos numa “*arena naturalizada*”, onde o espaço estaria disponível a todos os competidores que, *a priori*, teriam, todos, as mesmas condições de luta; nesse sentido; os mais aptos ganhariam

as melhores posições, já que nos encontramos num ambiente socialmente construído, e formariam, numa equação simplificadora da afirmação anterior, as *zonas segregadas* desse espaço construído.

No entanto, não esqueçamos que um raciocínio atrelado à idéia dos códigos sociais seria o da *moral* e da *ética*, uma vez que essas compõem a lógica das ações humanas coletivas.

Pontuamos este aspecto, pois, o *ser humano racional, moderno, moral*, coloca outros matizes definidores de seu agir e postula juízos de valor já acomodados no imaginário social, o que não permite, por exemplo, que, por *infortúnio* biológico, os *inaptos* fossem eliminados (no sentido da morte).

A lógica, no entanto, não é perdida, quando a *eliminação* se concebe de forma inerente a um sistema de produção social, em que se destina aos próprios indivíduos a culpabilização por sua condição de vida, ou ainda, por uma razão simplesmente genética, adaptativa ou mística (LEHER, 1998; GENTILI, 1996; OLIVEIRA, 2000; FRIGOTTO & CHIAVATTA, 2001). Neste sentido, ocorrerão “baixas” previsíveis (sic!). Essa eliminação seria, pois, um “descanso” ao desafortunado ante sua “infelicidade”.

Num estudo realizado por Pierucci (1987: 26-45) no fim da década de 80 em São Paulo, centenas de entrevistas foram colhidas para entender as bases do perfil conservador da população, principalmente daqueles que apóiam candidaturas da “direita reacionária”. Esses populares indicam a perda da tranqüilidade social como consequência do volume de indivíduos mestiços, favelados, que seriam em sua maioria “malandros” (leia-se desajustados) demais para conviver com os “corretos” e “batalhadores” cidadãos na sociedade atualmente. Isso indica que a agressividade desses entrevistados se concentra no ator mais imediato da vida cotidiana: os “anômalos” de seu tempo e espaço. O autor entende que esse perfil se destaca numa “*dúplice deriva ideológica – racista e moralista*”.

Cabe aqui descrever que, para Malinowsky (1975: 79 e 82), os homens estão atrelados ao trinômio “fome-alimento-saciedade”, que forma a base final de toda motivação humana (principalmente na concepção marxiana). Esse autor assevera que o próprio determinismo biológico impõe certas atitudes invariáveis ao comportamento humano, mas essas deverão ser incorporadas a toda cultura, independente de ser mais elaborada ou primitiva, complexa ou simples.

No entanto, Pereira (2000: 69) alerta que, conforme salienta Marx, ao se tratar do reconhecimento de que, no plano das satisfações orgânicas (físicas ou biológicas), o ser humano em sua gênese não se encontra abstratamente na natureza ou ainda na totalidade da sociedade. Conforme a autora, a origem do homem em seu processo humanizador está imbricadamente ligada à práxis humana, e que assim o é (humana), à medida que sua atividade objetiva (o trabalho) se distancia da atividade de outros seres vivos.

Dando continuidade às investigações de autores como Malinowski, podemos entender as apropriações particulares com que as diferentes comunidades lidam, no sentido de garantir o desbaratamento do trinômio supra-citado.

2.1.2. Segunda concepção: Psicossocial

Numa segunda concepção sobre o processo de humanização do homem, podemos arrolar os estudos voltados à Psicologia Social, que se detêm na representação social, nos papéis sociais.

A Psicologia Social tem se utilizado, enquanto objeto de estudo, da identificação da representação social para a análise da concretude da ação para compor o paradigma conceitual das construções simbólicas. Seria entender o fenômeno da subjetivação, organizando e determinando as objetivações no espaço social.

Para Perrusi (1995: 124-125), todos os constructos sociais existentes (instituições, documentos, proferimentos verbais e não verbais, utensílios, etc.) só podem ser apreendidos pela inteligência humana por meio de seu sentido e o seu significado, uma vez que esses participam da sua própria constituição, ou seja, da sua produção de sentido.

Para autores desta linha de pesquisa, a representação social seria um *“fenômeno simbólico que se produz na esfera pública”* (PERRUSI, 1995: 61). Com isso, afirmam que o enfoque da psicologia social estaria no estudo dos comportamentos dos sujeitos segundo as influências histórico-sociais que os mesmos recebem desde antes de seu nascimento (LANE, 1984: 9).

Para Perrusi (1995: 61) - autor que utiliza o sistema de representação social enquanto objeto de estudo - a representação social seria um conjunto de interpretações da realidade e, como tal, indicaria aos indivíduos os códigos que são comuns àquele meio social, organizando suas relações, suas condutas e comportamentos. O autor ainda observa que esse

sistema interpretativo do comportamento e das relações humanas está radicalmente entranhado na comunicação social, permitindo aos indivíduos internalizarem as experiências, as práticas e os modelos de conduta existentes. Por meio dela, o indivíduo constrói e se apropria dos objetos disponíveis à socialização.

Ainda nesse aspecto, Dauster (2000) lembra os usos indevidos da terminologia (representação social) na cotidianidade, cujo sentido foi primeiramente alcunhado pela sociologia política e cujo princípio de atividade se organiza nas classificações, divisões e delimitações que designam nossa apreensão sobre o mundo social enquanto categoria essencial de percepção e reconhecimento do mundo real. Sem esquecer que essas mesmas atividades são geradas pelo mundo social nas diferentes possibilidades em que isso pode se dar; onde as práticas sociais denunciam os modos de existência e de relações do sujeito com o mundo, que possuem uma lógica interna particular e coletiva, além da presença das formas institucionalizadas que operam na reprodução do agir, pensar, sentir, particulares ou universais, que são simbólicas à existência e à continuidade dos grupos e classes.

A construção do padrão do que seria adequado socialmente, normal ou anormal, poderia ser respondida pelo estudo dos comportamentos entendidos como adequados, uma vez que as representações que temos sobre as coisas que estão colocadas no mundo e as diferentes manifestações que ocorrem são compreendidas por nossa dimensão simbólica; mas, de modo algum poderia justificar as possibilidades de se totalizar o fenômeno a partir da sua condição única de existência, como se esse fosse espontâneo, apenas comportamental, de grupos ou em seu formato solitário.

Temos claro que o mundo da subjetividade se faz presente na composição do ser, mas que ele se produz nas condições que materialmente se viabilizam e que estão disponíveis para o acúmulo dos conceitos de uso social pelos indivíduos (porquanto a idéia não ser o próprio sujeito ou “entidades substantivas”) e, desta forma, o sujeito apropria-se dos mesmos, e assim entende o mundo em que vive e participa dele. Conforme Chauí (1995: 167), a inversão entre “causa e efeito”, “princípio e consequência”, fez com que a experiência social direta fosse determinada apenas por sua aparência, onde as imagens desembocam invertidas no imaginário coletivo, que compõem um conjunto de representações entre os humanos e suas relações entre si, as coisas, valores, etc.

Deve ser entendido, portanto, que a produção lingüística e conceitual, assim como as categorias e classificações que daí decorrem, e por meio da qual os seres humanos podem manifestar o mundo da vida, suas objetivações e interpretações, não é nominal apenas por sua materialidade/existência. As categorias e as palavras fazem parte significativamente de qualquer projeto que vise à radical transformação social (Cf. SILVA, 1996:167-188). Segundo essa definição, a modificação das práticas sociais perpassa pela necessária troca da cultura simbólica, lingüística e conceitual até então existente e que reduz as manifestações, assim como as possibilidades dessas, nas suas formas de materialidade.

2.1.3. Terceira concepção: Histórico-Social

Será entendido, neste estudo, que a representação que coletivamente temos sobre o mundo da vida, dos indivíduos e os conceitos destes sobre as coisas se dá a partir das possibilidades materiais disponíveis acessíveis, ou sejam, histórico-sociais.

Asseveramos, deste modo, que é impossível margear a discussão sobre a normalidade/anormalidade (ou adequação social) sem abordar o que representativamente foi-se construindo socialmente – ou seja, a sustentação superestrutural do tema – e que se mantém por questões intrínsecas às contradições que o sistema de acúmulo do capital gera.

Concordamos com Vázquez (1977: 162-165) quando este define que não há conhecimento possível sobre o mundo, ao ser humano, que não seja o resultado de seu próprio agir sobre o mesmo.

E prossegue, sistematizando alguns condicionantes para que se possa dar este “agir sobre o mundo”, dos quais o primeiro seria a destruição das “ilusões ideológicas”, que, em Marx, significaria a condição necessária para a elaboração do projeto de transformação revolucionária da sociedade. Isso significa dizer que haverá urgência em conhecer as condições materiais, objetivas de vida, que por um lado fazem o homem e suas idéias, e que, por outro, devem ser transformadas pela atividade real: “*As circunstâncias fazem o homem – dizem Marx e Engels – na medida em que este faz as circunstâncias*” (Vázquez, 1977).

Afirmamos, a partir do que acima citamos, nosso posicionamento em entender que a construção idealizada do que é normal/anormal, ou de adequação social, não tem a possibilidade de ser respondida a partir das formas conceituais auferidas aos indivíduos, quer seja por seu aspecto físico ou pela não completude às atividades que lhes estão postas a desempenhar.

Somente na revisitação dos aportes que deliberam sobre o processo de humanização do indivíduo (leia-se a partir da categoria *trabalho*), é que se pode entender o mundo das representações definidas em sociedade.

Duarte (1999: 16) observa que o processo de humanização se caracteriza pelo avanço da própria atividade social e pela consistência com que os seres humanos produzem suas objetivações e, desta forma, não só na execução, mas na apropriação destas objetivações produzidas por sua atividade, sem o qual o ser humano estará impossibilitado de sentir, agir, pensar e avaliar de forma particular à espécie humana, assim como do constructo histórico-social das diferentes formas de pensar, agir, avaliar e sentir existentes.

Por meio do comentário acima, temos por definição que, para tornar-se partícipe da produção humana, na amplitude da concepção, o sujeito deve inserir-se no processo de humanização, e isto se dá quando detém a lógica de suas objetivações. Não só as que vão se construindo processualmente, mas também as que historicamente estão colocadas pelas gerações de indivíduos anteriores.

Conforme Marx e Engels:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via empírica. (...) Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir (grifo no original) seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX & ENGELS, 1998: 10-11).

Entendemos o ser humano enquanto não “finalizado” em sua existência material, e muito menos quando retirado de suas bases reais, concretas, para colocar-se nas esteiras das representações, ou do plano ideal, mas, construindo-se em processo mediatizado por outros indivíduos, ou conforme Saviani (1991: 15), o ser humano, por não se fazer naturalmente, não se completar individualmente, não nasce sabendo ser “ser humano”; portanto, ele não tem condições de solitariamente nascer sabendo sentir, pensar, avaliar, e agir. Estas são atitudes aprendidas, pois são fenômenos que se manifestam inicialmente no processo de desenvolvimento

do ser humano, em sua gênese, através dos processos educativos existentes e que coincidem com o próprio ato de viver.

A humanização se dá por processo histórico-social, e desta forma “o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1999: 47). Através das relações concretas entre os indivíduos é que há a efetivação cognoscível da história social das objetivações, pois tais relações atuam como mediadoras entre o indivíduo e o mundo humano das práticas humanas objetivas.

Queremos, desta forma, acentuar nossa atenção ao fato de que utilizaremos, nesse estudo, a concepção de *práxis* por não entendermos o ser humano definido a partir de suas relações, como um indivíduo concebido unicamente no plano das representações simbólicas (plano das idéias). Segundo Marx e Engels (1973: 306), a consciência não pode colocar-se acima do ser consciente, uma vez que será nele que encontra suas elaborações, sua atividade vital. Isto quer dizer, o compreendemos enquanto sujeito concreto: por meio do mundo das práticas sociais, oportunizados pela transformação do ser humano, conforme a modificação da natureza, de si e de seus pares a partir do trabalho e pelo processo de ideologização, que refrata os indivíduos a estarem sujeitos à dinâmica social, a ponto de naturalizarem suas atitudes no plano individual e social, concebendo suas práticas sensíveis, então alienadas, como as únicas a serem possíveis de execução.

Nesta mesma obra, os autores definem que os modos pelos quais os indivíduos manifestam a vida nos dão a clara idéia do que os mesmos são. Assim sendo, estes indivíduos são dependentes das condições materiais da sua produção.

Segundo Severino (2001), a dimensão fundante da existência dos seres humanos é o *trabalho*, pois os integra no universo da ação produtiva, e assim torna os seres humanos não adaptáveis à natureza; esta se adapta àqueles. Pelo trabalho, o homem não se subordina à natureza apenas enquanto criatura, mas torna-se também criador. E neste ato criativo rebela-se contra o círculo vicioso da tríade fome-alimento-saciedade das demais espécies encontradas na natureza.

Para Marx e Engels (1973), a produção das idéias e as representações da consciência dos seres humanos estão ligadas, *a priori*, à atividade material e ao comércio. São resultados de suas condutas materiais. Isto significa dizer que, como produtores destas

representações sobre si mesmos, destes seres humanos *reais*, serão condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas pelo comércio que lhe é correspondente. Ou melhor, a complexidade das relações que se fixam no ato do trabalho, além do quesito do domínio técnico, suscita necessariamente a “*inserção social e intencionalidade simbólica*” (SEVERINO, 2001: 50).

Com isto poderemos compreender o que possa significar aos indivíduos serem apartados dos modos de produção, que resultam nas objetivações as quais os possibilitam organizar suas vidas.

A partir desta prática é que será construído conceitualmente o que denominamos “normal” e “anormal”, sendo consensualmente relacionado tanto aos aspectos qualitativos (“tipos” da diferença apresentada) do ser, quanto quantitativos (“graus” da diferença apresentada). A relação intrínseca desses dois aspectos estaria na questão do paradigma elaborado pelas dimensões sócio-político-econômico-culturais.

Entendemos, a partir das reflexões tecidas neste estudo, que as mudanças do processo de produção de bens, da objetivação humana e das muitas formas que o sistema capitalista foi percorrendo para chegar ao estágio em que está atualmente, propiciam o fenômeno do acréscimo de outros indivíduos ao rol de sujeitos anormais/deficientes ao mercado, e que no princípio dos tempos sequer seriam mencionados como tal. Porém, com o perverso acúmulo do capital para poucos, a falta gritante de bens justamente distribuídos, a miserabilização da vida humana e o espaço ecológico deteriorado, cresce maciçamente o número de sujeitos que terão dificuldades de inserirem-se diante de parâmetros tão bárbaros. E engrossam, a partir de cada nova reestruturação produtiva, a fila de anormalizados/desadequados/estigmatizados/excluídos para o mercado.

No estudo da ontologia do ser social, Marx (*apud* FREDERICO, 1995) revela que Hegel concebeu, pela primeira vez na história da filosofia, a práxis humana enquanto um processo em que o ser humano será visto enquanto sujeito pressuposto, ‘*como resultado de seu próprio trabalho*’.

Ainda sobre este aspecto, esclarece o autor:

O homem (...) passa a ser visto como o ‘ser automediador da natureza’ que, por meio do trabalho, desprende-se da natureza, diferenciou-se dela, elevou-se acima de seus limites, e sobre ela passou a exercer uma ação transformadora. Marx, assim, atribui uma prioridade ontológica ao trabalho humano, a atividade

material nascida com a intervenção dos instrumentos de trabalho que medeiam o intercâmbio dos homens com a natureza e dos homens entre si. (MARX, 1978 *apud* FREDERICO, 1995)

Temos convicção de que o processo de humanização se dá pelo produto da objetivação do ser humano porque, conforme nos dizem Foracchi e Martins (1977: 4), este produz objetos que ao mesmo tempo vão produzindo relações sociais e idéias que organizam e justificam essas mesmas relações.

Podemos observar premissas essenciais a esta discussão: primeiramente, que o ser humano se define por aquilo que faz, a atividade em que investe sua ação. E isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que objetiva sua existência, o ser humano produz a si mesmo. É produtor e produto de seu trabalho. Nisto comprova-se a concepção dialética de que o ser humano é um fazer-se e não somente um dado, produzindo sua existência e conferindo intencionalidade às suas atividades. Por meio da ação reflexiva, consciente, é que o ser humano constrói o conteúdo significativo de sua existência – e isso denominamos de práxis, que vem a ser “*sua denominação mais precisa, uma vez que inclui a atividade e a consciência crítico-teórica como elementos indissociáveis do construir-se da humanidade*” (TESSER, 1995: 38-44).

E lembramos, segundo Martins (*apud* VÉRAS, 2001), que uma categoria ou grupo social só poderá ser reconhecido enquanto sujeito no momento que reconhecer a si mesmo como sujeito e atuar como tal.

No primeiro capítulo - “O Trabalho” - da obra “Por uma Ontologia do Ser Social”, Lukács (s/d) expõe que o trabalho “*nasce em meio à luta pela existência humana*”.

Conforme descrito por Marx (1903: 9), o fenômeno do trabalho fomenta valores de uso, como o trabalho útil, que por sua vez implica em condições de existência do ser humano, e isto independe da forma social estabelecida, pois o trabalho é uma atividade natural eterna que medeia o homem e a natureza, ou seja, é a própria vida humana.

Neste sentido, para Lukács, o trabalho seria “*fenômeno original, o modelo do ser social*”, condição *sine qua non* para a humanização. Saviani (1991: 9) e Duarte (1999: 10) também pontuam este básico conceito de trabalho para a compreensão do processo de humanização do ser humano.

Descrevemos, neste estudo, que o ser humano se coloca diante dos problemas que surgem, respondendo a si na modificação da natureza e nas relações com outros seres; mas,

para que haja tal resposta, é preciso que este indivíduo detenha o que estiver a sua disponibilidade material; o que regula enormemente a resposta que possivelmente o mesmo dará às questões que surgem em sua vida.

Para Saviani (1991: 80), os dados culturais estabelecem o que vem a ser possível à manutenção dos organismos humanos, diante do contexto que favorece as referências para o mesmo; e por meio disso pode-se definir o que seja possível à manutenção destes corpos segundo a totalidade das atividades desempenhadas pelos seres humanos na resolução de suas tarefas e o quantitativo do trabalho dispensado, segundo sua territorialidade cultural. *“Aliado a isto vem necessariamente os suprimentos objetivo, material, que está disponível no ambiente, aos sistemas de produção e a possibilidade de distribuição”*.

Com propriedade, o autor dirige o tema para a questão das oportunidades sociais; os bens e serviços que devem estar materialmente disponíveis para ampla e justa distribuição. Entendemos que a situação dos anormalizados se dá a partir deste mote. O que existe livremente para o uso dos indivíduos, nos diferentes períodos da história da humanidade, a tal ponto que suas necessidades sejam respondidas em conformidade com os avanços alcançados pelo progresso tecno-científico? Quais são nossas condições de existência?

Capella (1998: 71) nos indica que, enquanto dado objetivo, as sociedades crescem em cooperação e interdependência, mesmo que o produto desse intercâmbio se gerencie pela competição, insolidariedade, e individualismo. E isso por que: 1) o próprio mercado, estabelecido por essa trama de relações, não visa ao intercâmbio de todos os bens produzidos, o que gera a competição e, 2) exacerba o individualismo na insolidariedade da distribuição de bens alternativos que poderiam ser uma possibilidade de universalização dos bens que o mercado comumente freia.

A partir dessas premissas entendemos a impossibilidade do acesso aos bens produzidos socialmente de uma forma ampliada e, da mesma maneira, a existência de ordenamentos capitaneados pelo atual sistema dual, que se rege pelo ânimo de mercado, obrigando a formatação dos indivíduos partícipes do mesmo – com características propícias à contínua alimentação do processo.

Entre os autores que investiram seus estudos para compor o conceito de normalidade, rompendo com as distorções da tese médico-biológica, podemos citar Canguilhem (1995: 102-103), que o define como sendo não um conceito de realidade estatística, mas como

um valor da vida por si mesma, uma vez que todas os organismos vivos possuem um grande número de variações na forma e volume proporcional de seus órgãos, e, em contrapartida, também possuem um grande número de traços comuns à grande maioria dos indivíduos que compõem uma espécie, e esse conjunto define o tipo específico.

O autor finaliza afirmando que a noção de anormalidade é *subjetiva*, porquanto só é possível conhecê-la quando toca no sistema de valores, nos paradigmas médico-científicos, onde há a qualificação da própria vida nos aspectos que a favorecem e a prejudicam. Do contrário, fora do estatuto médico-cientificista, estes conceitos (normal/anormal) seriam ignorados, por pura perda de valores vitais à coletividade. Canguilhem ainda assevera que a própria ciência investe estudos na definição do que seja anômalo ou não à ordem humana, à medida que seja sentida pela consciência tal anomalia quando esta for obstáculo às funções “esperadas”, ainda “*sob a forma de perturbação ou de nocividade*” (CANGUILHEM, 1995: 104-105).

A ação humana na organização da vida coletiva, desta forma, vai ampliando uma quantidade de feixes/práticas sociais que serão imprescindíveis para marcar e dirigir (assim como reproduzir e perpetuar) os interesses determinantes na gestão e otimização do modo de produção capitalista (MPC).

Tal modelo de produção só se faz possível através de mecanismos internos que o organizem/dinamizem continuamente e, no mesmo ânimo, abortem conflitos.

Para tal, o padrão de “ser humano útil”, de valores “positivos ao mercado”, de “harmonia social” é amplamente difundido, reproduzido e torna-se regulador social, que, na modernidade, traz os conceitos de qualidade e eficiência implícitos a si, estrangulando a luta pela sobrevivência (KASSAR, 2001: 25-33).

Ou seja, àquele que “destoa” de tais parâmetros, resta apenas o ostracismo (ser um *pária* social), uma vez que a diferença é significativa enquanto “desencaixe” ao estabelecido. Por este sentido, Foucault (apud PLATT, 1998: 17) analisa que todos os “desviantes” ao constructo da normalidade modelada socialmente possuíam a mesma conjuntura de ofensa às regras estabelecidas ao convívio. Eles eram os loucos, os deficientes de um modo geral e os criminosos.

Além do que, a complexificação das relações sociais (a partir das relações de produção) aventa as novas diretrizes que estabelecem os parâmetros de regulamentação dos aportes para a revitalização unicamente do processo de acumulação do capital.

Neste ponto, ao reconhecermos os mecanismos que objetivamente reduzem os indivíduos aos limites constantes daquilo que ontologicamente os define enquanto humanos – o trabalho e as relações de trabalho –, alienando-os deste processo, e assim termos condições de acessar os dados que modificam objetivamente o processo de humanização do homem, perpassaremos sobre os resultados desta barbárie sem fim, a partir do processo que sempre esteve *pari passu* com a questão da normalidade/anormalidade: o processo da saúde/doença nos indivíduos.

Como descrito nos parágrafos acima, podemos concluir que as doenças podem ser consideradas também na particularidade da incidência sociológica, uma vez que o corpo sem saúde corresponde à história e constituição pessoais dos que se distanciaram dos códigos coletivos. A saúde dos sujeitos implica que os mesmos participem amplamente da vida social (ainda que em meio à imposição desta “vida social”) e seu contrário corresponderia “*ao surgimento das perturbações mentais*” (COSTA & TUNDIS, 2001: 10).

Isto quer dizer que as consequências da regulação das relações sociais pelo viés das relações de mercado transtornam a história individual e social dos indivíduos de tal forma que os alijam do processo de humanização, em sua completude. Decorre deste mote a não apropriação das objetivações sensíveis e materiais que o sujeito tem que reter para conduzir com “bom senso” (leia-se senso crítico, reflexivo, conscientemente) o mundo da vida.

Almeida Filho (2001: 120-121) descreve uma das epidemiologias contemporâneas que tem amplo destaque, principalmente pela eficácia de inserção em todas as classes sociais, em todas as faixas etárias, e que possui difícil análise, por parte do indivíduo, em dar uma resposta que a elimine ou a controle. O autor refere-se ao “**ESTRESSE URBANO**”, categoria elaborada a partir do conceito formulado pela escola de ecologia humana de Chicago. Seria o “caos interno” que se estabelece quando o indivíduo procura se organizar diante dos dados que necessita reter e manipular para completar as tarefas do dia. O autor cita que a urbanidade possui inúmeros estressores, que “*impossibilitariam o desenvolvimento normal da personalidade e provocariam respostas comportamentais anormais*” Isto ocorre pelas

características do individualismo, da competitividade e da violência, diante das quais as diferentes personalidades têm dificuldade de inserir-se e agir.

Com disto, perde-se o sentido das atividades que operam para a objetivação da vida e, neste caminho, cresce a indiferente e a “amalgamada massa de crônicos” degenerativos: indivíduos cada vez mais “doentes” e inaptos à totalidade das atividades laborais.

É necessário o alerta de que a “vida em si” não é a causadora de tal estresse, muito menos o fato de localmente se situar no âmbito urbano. Mesmo porque temos convicção de que na área rural também já se instalou – há muito – o caos e a incerteza de como gerir e conduzir a vida. Como analisam Marx e Engels (1998), na *Ideologia Alemã*, é a propriedade privada que faz com que tanto o indivíduo no campo quanto o indivíduo na cidade sejam animais subordinados, limitados, a uma determinada atividade que lhes é imposta.

Na verdade, a degenerência do indivíduo, causada pelo sistema capitalista, ao lidar com sua sobrevivência, produz o acúmulo da insatisfação. O sujeito já entranhado nas malhas de um sistema que nunca satisfará plenamente suas necessidades – uma vez que um dos princípios para o acúmulo do capital seria o de criar novos “desejos” e assim manter e ampliar em número, a rede de consumidores, oferecendo a “novidade”, que não se identifica com aquilo que é indiscutivelmente crucial para manter a qualidade de vida –, de tal forma que se agrava a impossibilidade de uma resposta positiva ao desejo (o que, para a grande maioria populacional, significa sequer possuir condições mínimas de sobrevivência), e o resultado disso é a culpabilização do próprio indivíduo pelo não-êxito. E qualquer perda da razão torna-se, assim, presença da loucura. A partir disso, rompe-se o pacto social. Foucault (2001) diz que este indivíduo é demonizado como um “monstro”: ele se tornará a *hiena* que avança e ataca o corpo social.

Temos a clareza, conforme já nos alertava Duarte (1999: 16), de que a energia dispensada através do trabalho por milhões de seres humanos tem oportunizado que a objetivação humana, neste último século e com destaque à ciência e à produção material, gerasse condições de existência livre e universal nunca antes vista na história da humanidade; no entanto, estas condições não são compartilhadas pela totalidade dos humanos da terra, o que nos dá o claro entendimento que tal “avanço” é gerado às custas da miséria e fome, da ignorância e dominação e pela morte de milhões de seres.

Lembramo-nos de Marx e Engels (1998), quando alertam que a classe dominante não se detém em ser apenas o poder material dominante, mas também em dispor dos *meios de produção intelectual dominante (poder espiritual dominante)*.

Nesse instante, há a anormalização sugerida, uma vez que a não satisfação daquilo que é amplamente desejado causa a objetiva situação de apartação social (BUARQUE, 2001), de distanciamento daquilo que é comum a todos e ao próprio gênero humano.

Assim, o fenômeno da exclusão se dilui no tecido social como um fenômeno natural da complexidade das relações estabelecidas; o estigma irá explicar quais as “categorias” e a incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, que se dá tanto na questão do excluído que afirma sua condição enquanto “fatalidade”, quanto na condição das relações estabelecidas nesta mesma sociedade que possuem entre si vínculos muito tênues e conformados pela situação da exclusão mais ampla (WANDERLEY, 2001: 24-25).

Bezerra Jr. (2001: 138-139) entende que a demanda de doentes, hodiernamente, denuncia a prática “ingênua” da existência de uma demanda de doentes “naturais”, “espontâneos”. O autor afirma que tal situação é forjada socialmente por meio da extrema condição de miséria e exploração em que vive a maioria da população, uma vez que, sem políticas que possuam resultados efetivos e permanentes, esta maioria adoece, sucumbindo à patologia, porquanto não suporta as pressões que lhes são impostas, ou, até mesmo, enquanto mecanismo de sobrevivência através do uso do benefício previdenciário, mecanismos estes forjados pela estrutura das relações de produção capitalista que aliena os indivíduos do resultado de sua atividade e que possui respaldo do aparelhamento médico, uma vez que incorpora “*novos espaços sociais sob sua tutela*”.

Conforme análises extraídas do próprio Banco Mundial (2002): “a pesar de que las condiciones humanas han mejorado más em el último siglo que em todo el resto de la historia de la humanidad: la riqueza mundial, los contatos internacionales y la capacidad tecnológica son ahora mayores que nunca. Pero la distribución de esas mejoras há sido extraordinariamente desigual”⁵.

Oliveira (2000: 110) alerta que a intenção do Banco Mundial seria apenas o de “aliviar a pobreza” de tal forma que reduza a mesma, por meio de ações que estimulem atitudes unicamente no sentido de proporcionar a sensação de harmonia social, na busca de limitar as

⁵ Página da WEB: www.bancomundial.org. Ver: *Qué es el Capital Social?* p. 1-13. Jun/2002.

possibilidades do surgimento de conflitos sociais. Leher (1998: introdução) corrobora com o pensamento ao afirmar que o Banco Mundial realmente introduz políticas para o alívio da pobreza enquanto mecanismo ideológico, evitando, desta forma, qualquer convulsão social dos países e regiões do terceiro mundo, além de implantar no imaginário coletivo a falsa idéia de que as práticas neoliberais possibilitem a inclusão social das maiorias excluídas.

Podemos considerar, assim, que as atuais políticas aventadas e operacionalizadas nos países, principalmente nos periféricos, se reduzem a dar sustentação ao sistema do mercado capitalista. Outra análise possível será a de que os mecanismos atuais referentes ao grau da mais-valia do trabalho se requalifica pela intensidade das atividades laborais como pelo salário que freqüentemente se reduz muito abaixo dos níveis necessários à “*normal reprodução dos trabalhadores*” (CARCANHOLO, 2000).

A precariedade de proteção social se amplia, e os indivíduos se submetem a agudizar sua relação de sobrevivência em níveis abaixo da linha do limite humano. A doença se dialetiza como o sofrimento do corpo e o escape ao nefasto. O próprio falecimento do corpo é um “*fenômeno social*” que resulta dos condicionantes sociais e fisiológicos (do trabalho, higiene, de atenção à fadiga e às doenças) (CANGUILHEM, 1995: 127).

É necessário esclarecer, a partir dos estudos de Canguilhem, o conceito de “corpo são”.

Segundo este autor, a natureza (*physis*) se encontra em equilíbrio. A doença seria a perturbação desse estado de equilíbrio. No entanto, a doença é intrínseca à composição do ser humano, fazendo parte de seu todo. A doença expressaria o esforço que a natureza investe na busca do reequilíbrio ao ser humano (1995: 20-21).

Canguilhem sustenta o estado da dialética saúde-doença no sentido de que não se possam valorar tais princípios (positivos ou negativos), podendo-se incorrer no erro de sobrepujar um sobre o outro. Para este autor, só temos a situação de doença a partir do estado de saúde, ou seja, a saúde é o estado de equilíbrio psíquico-orgânico que se restabelece / se conquista por meio de contínuas rupturas: “*a ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde*” (1995: 261).

Ao concordarmos com o autor de que há uma dialética saúde-doença – na qual o estado de doença vem a ser a forma em que o corpo manifesta seu reequilíbrio à saúde, entendemos que há equívocos gritantes, hodiernamente, na esfera da concepção de deficiência.

Ainda citando Canguilhem, em sua conceituada obra “*O Normal e o Patológico*” (1995), devemos estar atentos quanto às armadilhas da ação supracitada, uma vez que seria por meio de um agente formador de opinião (especialista da área da saúde, por exemplo, revestido de conceitos – e preconceitos) que se colocariam dados “objetivados” para compreender (e julgar!) as tentativas de inserção do indivíduo considerado deficiente, atestadas após análise clínica.

Esta é uma das questões que suscitaram as manifestações de deficientes, que se organizaram em movimentos sociais mais amplos na busca da reflexão sobre sua situação na sociedade. Compreendemos que, assim como há a luta histórica de diversos grupos minoritários (religiosos, étnicos, de gênero etc.), do mesmo modo se coloca a de indivíduos deficientes em relação à conquista de uma posição que seja declinada do prospecto histórico que se construiu em torno deles.

Torres (2001: 13-111) analisa que os debates sobre a raça, etnia, gênero (e a estes podemos acrescentar todos os demais grupos que perscrutam a igualdade de direitos) são cada vez mais focadas, uma vez que, no discurso pós-moderno estas categorias serão mais bem definidas por meio da fragmentação dos tipos sociais. Torres nos lembra com propriedade que o conceito marxista de classe possuía a peculiaridade de seu universalismo e a condição de que a classe trabalhadora sobrepujasse as classes média e alta. A diferença de classe era algo mais que o “*reconhecimento das diferentes trajetórias de socialização e experiência*”. Desta forma, sintetizamos a crítica neomarxista, que entende todos os movimentos realizados pelos grupos minoritários como movimentos que enfraquecem as bases das estratégias coletivas na busca da modificação dos condicionantes sociais, mesmo que se compreenda a necessidade que tais grupos têm do reconhecimento social de suas subjetividades e materialidades enquanto *sujeitos de identidades suprimidas e colonizadas* (.), e em *celebrar suas inevitáveis diferenças*” (Torres: 81).

Podemos relacionar, porém, como Cruickshank e Johnson (1971: 10-11) apontam, que diferentemente dos demais grupos que defendem a igualdade de direitos (por meio de federações, associações, grupos sindicais etc), determinaram-se aos deficientes instituições e entidades que os “recolhessem”, por uma concepção amplamente distorcida e divulgada que havia sobre a temática da deficiência – necessariamente mediada e a mercê (pelos últimos enunciados) do que significaria sua luta de inserção.

Contudo, é necessário analisar que a instância da relação indivíduo-Estado e instituição-Estado possuem implicações próprias em suas constituições quando nos referimos a sujeitos deficientes (embora seja esta uma questão clássica da filosofia, não é nosso intento empreender, aqui, um estudo mais sistemático sobre o mesmo). E assim, apenas no sentido de introdutoriamente discutir este ponto – e ao mesmo tempo finalizando-o nesta parte do texto – gostaríamos de nos deter na análise de Sader (1998) ao refletir sobre a base economicista do marxismo de Lênin e do aspecto reduzido da luta do operariado – em que este afirma que deverá, “obrigatoriamente ‘começar pela luta econômica’ para depois ‘dar à própria luta econômica um caráter político’”. Diz-nos Sader:

Ressaltando este aspecto particular do trabalho – e não seu aspecto criador, aquele pelo qual, na qualidade de ‘gasto de energia humana em geral’, ele produz as riquezas do modo capitalista e, por isso, tem em si as chaves desse sistema – ao invés de caminhar para a quebra do mecanismo, o ‘economicismo’ desemboca obrigatoriamente em um corporativismo. O aspecto ressaltado das determinações da classe operária não é apenas parcial, é justamente o destaque de suas características particulares, ‘porque as condições de trabalho são extremamente variadas conforme as profissões e, portanto, a luta pela melhoria destas condições deve forçosamente ser reduzida por profissões’. O germe de universalidade presente na classe operária, suporte do critério geral de trocas – o trabalho abstrato, que a torna fonte doadora de valor às mercadorias – é escamoteado em função do caráter particular do desgaste da força de trabalho concreto que está presente nas condições de remuneração do sapateiro, do metalúrgico e do gráfico. A classe operária só ascende ao papel de ‘vanguarda na luta anticapitalista’ que o Manifesto Comunista já lhe reservara, na qualidade de portadora do trabalho humano abstrato, que é privilégio da classe como um todo e não de setores particulares dela. Enquanto soma de setores, enquanto agente de trabalho concreto, a classe operária situa-se no nível corporativo, ainda gira em torno do mercado. Ela reforça seu papel de classe do sistema, em detrimento do papel possível da sua negação, que começa a se exercer quando ela se constitui como classe para si, iniciando a criação de um pólo próprio de aglutinação social e política em torno de si mesma. (SADER, 1998: 144-145).

Por meio desta, queremos entender os movimentos “das minorias” como movimentos que não oportunizam a totalidade necessária e requerida historicamente pelas lutas operárias; a criação, como fala Sader, do pólo de aglutinação social – que constituiria a classe proletária em classe para si. Devemos atentar-nos à idéia de que o acesso a este preceito relacional se dá de forma, digamos, alheadas à situação do deficiente quando da urgência por fazer valer seus direitos. Isto porque ele será primeiramente, na *grassa* maioria dos casos, representado por um interventor/responsável/mediador para juntar-se a uma corporação

representativa na solução de seus anseios (sendo que este mesmo responsável/interventor/mediador organizará e deliberará sobre a vida associacional do deficiente que representa).

O controle social sobre a ação do indivíduo é mais gritante e se conduz de forma pretensamente “natural” (“meios mais sutis e menos evidentes”), a partir do momento em que nos localizamos nas sociedades com uma estruturação social desenvolvida e sua planificação se organiza a partir da divisão social do trabalho, das diferentes funções complementares, onde os indivíduos exacerbam suas mediações solitariamente (MANNHEIM, 1977: 326-331).

Isto quer dizer que, ao ser representado por outros e ter a associação como ponto de interseção para o “diálogo” com as instâncias do Estado, o deficiente (ou o indivíduo compreendido como inadequado ao convívio social) terá na pessoa de seu interventor a única possibilidade de fala, o que sugere todo um recorte da lógica de subentendimentos, uma vez que, enquanto representado, haverá a impossibilidade da integridade de ser pessoa física e por si fazer valer seus anseios e pretensões.

Esta ação estaria impregnada de toda uma perspectiva/medida de cunho protecionista/assistencialista e que geraria um *savoir-faire* quanto ao tratamento do indivíduo julgado “anormal” – que se processa historicamente, num primeiro momento de intervenção de indivíduos deficientes, através da ação médico-terapêutica. Podemos somar a este dado a história da assistência social, que se entrecruza com o que acabamos de dizer, uma vez que a crítica que fazia à ação do Estado-providência e de sua política social implicava organizá-la diante da amplitude situacional dos vários segmentos sociais.

Neste instante do estudo, urge o resgate mais pontual da elaboração do conceito de deficiência/anormalidade, que segundo Wanderley (2001: 17), está atrelado a “*rótulos de inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas no vínculo social*” – ou seja: a exclusão social (de “*peças idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho etc.*”). Estamos tecendo o conceito de que todo aquele que não possui as características de mercado torna-se deficiente/anormal para acessá-lo: “*os excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais e simbólicos, de nossos valores*”.

Podemos arrolar alguns equívocos diante deste juízo sobre deficiência, que resultaria no estado de exclusão que acima definimos.

Um primeiro equívoco estaria no olhar que se possui sobre o ser humano que se encontra fora das dimensões aceitas, e que na verdade vem sendo uma característica passível de juízos de valor, uma vez que se arrefece a idéia de lhe outorgar um sentido de não-plenitude⁶.

Um segundo equívoco se encontraria na maneira como se trata a situação do indivíduo dito “deficiente/anormal”, que, como descrito acima, estaria alinhado na perspectiva da assistência/proteção social.

Ao concebê-lo deficiente/“diferente”/anormal (pejorativamente; num sentido negativo), atesta-se sua “incompetência” em gerenciar sua vida e assumir um papel social no “mundo da produção”, pois não deteria consigo os qualitativos suficientes para isso – não teria a sua disposição todos os mecanismos físico-psíquicos-intelectuais-sociais para desenvolver-se em sociedade. Compreende-se aqui, que este indivíduo *sempre* se encontraria à periferia da razão social.

Podemos arrolar um terceiro aspecto dos equívocos conformados socialmente: a questão da ação compensatória.

Este aspecto refere-se à idéia de que, munidos de toda uma aceitação daquilo que seria o plano ideal – de enquadrar-se o indivíduo neste modelo idealizado (mesmo que não atingido pelos mesmos que ventilam tal projeto...), haja vista que se capitula a *não possibilidade de alcance ao desejado*, por tal sujeito – resta-nos destinar esforços em indicar as condutas ainda não acomodadas no indivíduo, e que seriam o fiel que balizaria entre a projeção de utilidade social ou inutilidade social – uma vez que a “domesticação” de certos comportamentos e a assimilação de outros são entendidas como a única possibilidade de humanização deste ser.

Dupas (2000: 21) alerta que esta não é uma situação inexorável, já que existem indivíduos na situação de desencaixe no mercado de trabalho (excluídos), porém, com garantia de sobrevivência e acesso aos princípios cidadãos pelo fato de existirem “transferências relacionadas a um *welfare state*”.

Campos (1999:1284) traz destaque quanto às inconstâncias epistemológicas ao se tratar desta área (exclusão). A exemplo da exclusão e marginalização, o autor nos lembra que,

⁶ Sobre este tema existem inúmeros estudos que empiricamente demonstram a situação do deficiente atrelado à pobreza e à exclusão social num amplo aspecto. Neste sentido, podemos arrolar as obras de JANNUZZI, BUENO, KASSAR, AMARAL, SAVAIA, WANDERLEY, OMOTE, entre outros.

por seu caráter polissêmico, tais conceitos se fragilizam ao serem abordados sem o devido rigor, como na determinação sobre qual/que sujeito/objeto referir-se-á e as implicações ao mesmo:

Gazier, 1996 (citado pelo autor), por exemplo, classifica três teorias da exclusão: a do ‘resíduo’, a do ‘underclass’ e a da ‘privação’. A primeira teoria consiste em dividir pobres em dois tipos: os ‘ordinários’, que seriam os trabalhadores pouco qualificados, mas ainda capazes de alguma atividade e iniciativa normais, os do chamado ‘resíduo’, constituído por aqueles que são física, mental ou moralmente incapazes de trabalhar. A segunda teoria, chamada ‘underclass’, aparece nos Estados Unidos, e vê a existência dos excluídos como resultante da estratificação social e do desenvolvimento de uma ‘subcultura’ da pobreza que resistiria até em casos de crescimento da renda pessoal ou familiar. (...). A terceira teoria, (...) funda-se na distinção entre pobreza absoluta (viver abaixo de um limiar fixo de recursos) e pobreza relativa (viver abaixo de um nível relativo de recursos que se eleva à medida que a riqueza de um dado país aumenta). Essa teoria compreende a exclusão em referência à visão relativa, aceitando as implicações maciças da pobreza relativa e define, para cada país, uma linha abaixo da qual uma diminuição dos recursos não permite mais a participação social. (Campos, 1999:1284).

Como podemos observar neste exemplo, o autor (e as referências das quais faz uso) consegue reunir os conceitos ventilados usualmente e que regulam as práticas sociais (neste sentido, o autor se reporta à *perspectiva do conjunto de uma dada sociedade*).

Neste item, lembramo-nos da citação de Foracchi (1977:2) que abre este capítulo: temos que discutir quais os olhares que definem este padrão humano e com quais pretensões (“em nome de quem (...) subjuga e aliena”).

Em uma sociedade marcadamente desigual e segregadora como a contemporânea, onde o processo civilizatório e o desenvolvimento humano se dão de forma predatória de tal maneira que os dados que objetivamente materializam as possibilidades de sobrevivência se encolhem e a apropriação de uma sólida base ideológico-cultural viável à organização/construção dos definidores da práxis social (assim como inserção e escolha sociais) se faz por meio de turvas nuances, temos a gritante dificuldade de estabelecer uma projeção teleológica do processo democrático e acesso à plenitude da cidadania. E disto falamos originalmente a indivíduos considerados não-deficientes.

Conforme Silver (apud DUPAS, 2000: 21), as categorias de excluídos (ou que apresentam deficiências para se inserirem no processo social), entre outras, são as massas desempregadas, os que se envolvem em subempregos (precários e desqualificados), os idosos e não protegidos pela legislação, os pobres com baixa renda, os sem-terra, os sem habilidades (?!),

os evadidos da escola, os analfabetos, os deficientes físicos e mentais, os viciados, os delinqüentes(?) e presos, as crianças problemáticas (?) e as que sofreram abusos, os trabalhadores infantis, as mulheres, os estrangeiros, os imigrantes e refugiados, as minorias raciais, religiosas e em termos idiomáticos, os que receberam algum tipo de assistência social, os moradores de bairros deteriorados, os pobres abaixo da linha de pobreza (sem-teto e famintos, entre outros), os que possuem práticas de consumo e lazer atípicas e que são, desta forma, estigmatizados, os que sofreram mobilidade para baixo, os socialmente isolados, os sem amigos ou sem família.

Poderíamos acrescentar neste rol a questão dos doentes de qualquer natureza, ou com alguma diferenciação orgânica – sem ser necessariamente patológica, degenerativa –, e que são estigmatizados e apartados do meio social.

Segundo Silva Filho (2001), convencionou-se enquanto marco referencial que, até o período mercantilista, o quantitativo populacional era a maior riqueza que uma nação possuía. Após este período, todos os que estavam impossibilitados de contribuir com o processo de “*produção, comércio e consumo*”, ficam apartados também do convívio social. Esta reclusão/encarceramento se dá com os órfãos, “*os epiléticos, os miseráveis, os libertinos, os velhos e crianças abandonadas, os venéreos, os aleijados, os religiosos infratores e os loucos*”, ou seja, os deficientes à vida coletiva. Ainda conforme o autor, o conceito de normalidade configura-se a partir da reestruturação do espaço sócio-cultural, e a “norma” se rege pelo comportamento que “*se adapta à liberdade burguesa*” (SILVA FILHO, 2001: 75-102).

Temos, a partir disto, alguns complicadores para a estreita relação da normalidade/anormalidade na projeção e no julgamento das ações dos indivíduos, assim como de sua objetividade/subjetividade humana.

2.2. Resumo do Capítulo

Neste capítulo procuramos reconhecer as conexões entre o conceito de normalidade/anormalidade e o estabelecimento da valoração social diante do formato predisposto no padrão do mercado consumidor, da produção e relação capitalistas. Queremos dizer com isso que o modo de produção capitalista em que está assentada a sociedade em seus aspectos sócio-político-econômico-culturais e amplamente as relações deles provenientes, coadunam nos parâmetros determinantes para a formação do *estigma*, o alheamento dos indivíduos e o descolamento no sentido de pertença social.

A intenção foi compreender que a construção dada ao conceito não se dá por questões relativas às subjetividades dos indivíduos, mas estas estão intrinsecamente atreladas às concepções de produtividade alijadas do modelo de produção capitalista. A organização na sociedade capitalista – que, por ser dual, contraditória, ventila continuamente novos parâmetros no intuito de “sobrefôlego” ao mesmo modelo de produção - alcunha sentido na vida humana a partir de juízos de valor.

A reificação do espaço social é um dado favorável para a manipulação dos indivíduos, onde não se compreendem os fatos da vida enquanto justapostos, conectados, em rede. Esta inconsciência dos determinantes que regem a vida dos seres produz a servilidade diante do comando capitalista. É compreensível então, entender que o amálgama que rege o ideário deste processo de produção se dá por meios sutis que, como Capella (1998) sustenta em suas proposições, caminham na direção da não-solidariedade, competição e individualismo. Estes meios são reificados em sociedade a tal ponto que os vínculos que daí se originam se enquadram no vetor destes princípios.

Em cada período da história da organização social é possível recapturar o sentido de pertença que os sujeitos definem e, assim delinear que aspectos como a força física, habilidades manuais etc. forjam os primeiros conceitos daqueles que estariam aptos ou não para responder imediatamente à solicitação do grupo.

Podemos, na atualidade, arrolar outros aspectos para a análise do constructo dos conceitos de normalidade e anormalidade como a clássica questão dos desistidos por questões físicas, mentais e/ou moral (assim como os demais tipos físicos/mentais que estejam fora do

“padrão” consensualmente talhado), reconhecidos como incapazes ao trabalho - é também a teoria que abarca os trabalhadores menos qualificados; os que se situam abaixo da linha da pobreza, com menos de U\$2,00/dia, ou em pobreza absoluta; e aqueles que fazem parte da “subcultura da pobreza”, ou seja, os excluídos por resultado da estratificação social para os quais, mesmo que haja crescimento da renda pessoal ou familiar, não têm mais espaço/acesso social.

A partir do momento que o avanço tecno-científico prorrompe em buscas de respostas às grandes questões da humanidade e com isso institui novas possibilidades para que a qualidade objetiva da vida dos sujeitos se estabeleça, espera-se que esse benefício seja amplamente difundido na sociedade.

Temos clareza que, por meio disto, indivíduos anteriormente tolhidos na possibilidade de exercerem atividades e terem acesso aos direitos básicos da cidadania, por entraves à sua ação objetiva em sociedade, estariam tranqüilamente disponibilizando uma nova realidade caso estivesse ao seu alcance acessar tais benefícios.

Refletir sobre as impossibilidades apontadas na esfera do mundo capitalista será o assunto que trataremos a seguir.

3. **UM NOVO PARADIGMA: AS POLÍTICAS DA NOVA DIREITA AVENTAM POLÍTICAS INCLUSIVAS COMO RETÓRICA AO “IDEÁRIO DE IGUALDADE SOCIAL” E POLÍTICAS EXCLUDENTES AO MERCADO**

“A indagação principal sobre a análise e avaliação da
igualdade é...

‘igualdade de quê?’”.

(SEN, Amartya, *Inequality Reexamined*).

“Se todos os esforços humanos de igual intensidade e eficiência fossem recompensados igualmente e se todos os seres humanos tivessem oportunidades iguais de usar os recursos escassos, todos os povos poderiam usufruir do tipo de domínio sobre os recursos que já é usufruído, em média, pelos povos da semiperiferia. Na realidade, entretanto, o traço mais essencial da economia capitalista mundial é a recompensa desigual por esforços humanos iguais e oportunidades desiguais do uso de recursos escassos. Conseqüentemente, apenas uma minoria da população mundial desfruta da riqueza democrática e o faz somente por meio de uma luta perene contra as tendências excludoras e exploradoras através das quais a riqueza oligárquica dos Estados (centrais) é criada e reproduzida”.

(ARRIGHI, G. *A Ilusão do Desenvolvimento*).

Neste capítulo verificaremos o espaço das políticas públicas aventadas para a regulação social e como tais políticas atuam em conformidade com as hodiernas concepções alcunhadas de neoliberal e neoconservadora.

Tais concepções têm recebido destaque no papel de garantir retoricamente a igualdade de acesso⁷ – mesmo que seja gritantemente sabida, em todas as demais esferas sociais, a questão de o acesso ser completamente restrito. Nos deteremos neste tópico, uma vez que será mister ao entendimento da política inclusiva a compreensão dos princípios fundamentais que partem para tais deliberações e da existência de todo um movimento de aceitação social para a implementação destas.

O que nos propomos a debater, neste capítulo, refere-se às políticas da Nova Direita e suas influências na intervenção do Estado no campo sócio-econômico-cultural.

Tais políticas definem um mercado ampliado e “sem barreiras” para as comercializações; porém, também defendem um retraimento nas conquistas sociais, a saber, as mesmas bandeiras de luta dos anos 60 – período contundente para os movimentos sociais e culturais a favor da liberdade de expressão, como os variados movimentos populares “progressistas”: antiguerra e antibomba-nuclear, a “revolução sexual”, movimentos feministas, os movimentos “hippye” etc.

Sobre estes movimentos, é importante esclarecer que o ideal que dinamizava sua organização era de caráter cívico-político. Tais organizações propunham a revolução sem o uso da violência e nem a tomada do poder. Seu objetivo era fazer conhecidas suas reivindicações de uma forma mais ampla: a modificação do contexto sócio-cultural por meio de manifestações dos diferentes grupos minoritários (as diferentes etnias, grupos raciais etc. – ou seja, grupos que eram abertamente apartados do convívio social e que possuíam suas causas e situações particulares em si “imersas” no ostracismo da rigidez societária).

Hobsbawm (apud JANNUZZI, 1997: 195) define que esta seria a grande “revolução cultural”, que ocorre na segunda metade do século XX e pode ser compreendida como o “triumfo do indivíduo sobre a sociedade”, ou seja, a amostra da insatisfação dos sujeitos aos preceitos que são estabelecidos, institucionalizados e difundidos socialmente para a manutenção de uma dada ordem. Singer (1998: 3-20) por sua vez, compreende estes movimentos enquanto

⁷ Esta temática (“igualdade de acesso”) se faz presente na agenda da política social. Seu conteúdo é pertinente aos discursos plásticos e vazios que redundam na não-acessibilidade dos sujeitos ao mundo do mercado, sendo restrito somente aos que podem pagar pelos serviços oferecidos por este.

manifestações legítimas ao Estado democrático e que visam a mudanças supra-estruturais profundas, sem tocar no *establishment* estatal; o que passou a ser, desta forma, uma nova face do movimento revolucionário. Segundo Singer, a política democrática, por institucionalizar – permitir em seus princípios - a mobilização popular, concebe que diferentes grupos (juntos ou não), com diferentes ideais (ou empunhando uma bandeira comum a todos – causa unificada), se manifestem/denunciem com a intenção de conquistarem/formarem a opinião pública. Isso tudo com vistas às mudanças no cenário político e/ou à adoção de novos valores e condutas. Singer cita os movimentos pela paz e contra a guerra do Vietnã, que mobilizaram a grande massa popular em manifestações que desencadearam a retirada das tropas norte-americanas daquele país; assim como o

... movimento estudantil-operário de maio de 1968, na França, [que] também alcançou sua principal vitória no campo cultural, pois seu principal propósito era protestar contra o autoritarismo no seio das instituições da sociedade civil. (SINGER, 1998)

Singer ainda cita que, findo os anos 60

... surgiu (...), sobretudo na Europa e na América Latina, uma aliança operário-estudantil, que conferiu aos movimentos reivindicatórios dos assalariados um certo toque de rebeldia. A radicalização traduziu-se em maiores conquistas salariais, que contribuíram para a grande crise inflacionária dos anos 70 (SINGER, 1998).

Temos clareza que o assunto foi/é debatido por significativas personalidades do universo acadêmico e com rigoroso caráter científico - o que faz com que esses mesmos estudos sejam referências para esta pesquisa. No entanto, apontaremos, para o esclarecimento de nosso objeto de estudo, o recorte necessário que se dará ao tema, uma vez que serão discutidos aqui: a) o histórico e princípios de um movimento que surge em idos de 1970 como um refluxo (ou resposta) aos movimentos progressistas que ocorrem no mundo a partir da década de 60, denominado de “Nova Direita”; b) os apanágios neoliberal e neoconservador (aliança que compõem o movimento da “Nova Direita”), que conduzem as políticas internacionais através de diretrizes ultra-reacionárias nas políticas sócio-culturais e educacionais; e liberalizantes – contrárias ao Estado de Bem Estar Social e favoráveis ao Estado mínimo na gestão das causas sociais e ao Estado máximo na ampla abertura do mercado interno ao mercado externo - nas políticas econômicas; c) o Estado, em sua gênese enquanto gestor da coisa pública em favor da

propriedade privada, tornando-se o principal parceiro das políticas da Nova Direita; d) as políticas públicas gestadas pelo Estado (aliado do sistema capitalista e das políticas ventiladas pela Nova Direita), para “concertar o abandono” histórico dirigido às causas sociais e que possuem a nítida intenção de “aliviar a pobreza”.

A partir destes esclarecimentos, serão entendidas as manifestações na modernidade - diante dos constructos que organizam os conceitos de normalidade/anormalidade - , do que materialmente se delibera enquanto políticas inclusivas e o que se entende por regulações livres de mercado, que flexibilizam ao máximo as relações de trabalho e fragilizam os indivíduos nos novos parâmetros de acumulação, através de um bárbaro mecanismo de culpabilização desses mesmos sujeitos por seus insucessos de inserção no bolo do mercado.

3.1. As Políticas Da Nova Direita

"(...) Muitos atores (intelectuais, políticos, gestores e executores) (...), têm [aberto] (...) flancos para o domínio intelectual da chamada 'Nova Direita' (neoliberais e neoconservadores), ao contribuírem para o seguinte entendimento: se não há necessidades comuns que sejam vivenciadas coletivamente e que sirvam de parâmetro para a formulação e implementação de políticas públicas, não haverá melhor mecanismo para satisfazê-lo do que o mercado."

(PEREIRA, P. A. P. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*).

"(..) não se pode esquecer de uma possível aliança entre liberalismo (econômico) e conservadorismo (cultural). Por isso é importante que neoliberais e neoconservadores não sejam tomados como sinônimos (..). (..). O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e "bons" valores da família e da moralidade. (..) a convergência tática (desta aliança) representa, no conjunto, o risco de regressão social. (..). De um lado, temos a predominância dos mecanismos de mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um mecanismo de repressão, controle e contenção."

(SILVA, T. T. da. *A 'nova' direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia*).

Um fenômeno internacional se fez conhecer nos últimos anos da década de 70: a articulação política de uma aliança entre liberais e conservadores, denominada “Nova Direita”.

Esta articulação se faz com duas teorias e práticas de inserção econômica, política, cultural e social que, na unificação de suas premissas e de necessários ajustes diante de suas premissas referente aos tempos atuais, resultou no que notadamente conceituou-se de Nova Direita.

As duas teorias às quais nos referimos são o Neoliberalismo e Neoconservadorismo.

No conceito clássico de liberalismo e conservadorismo, podemos encontrar a oposição de práticas que, quando na materialidade de suas concepções, “reagem entre si”: O liberalismo surge do conflito com a ordem existente (Cf. MANNHEIM, 1986; ALTHUSSER, 1989; TRINDADE, 1978). A partir do princípio de liberdade dos indivíduos, situadamente aos aspectos sócio-políticos e econômicos, o liberalismo entende que o ideal de progresso é imanente à condição humana; porém, esse progresso é unilinear: primeiro pelo capitalismo ocidental, cujo ideal burguês entende o estado das coisas, a realidade, se movendo continuamente por meio da racionalidade, preenchendo, desta forma, a própria imperfeição - o hiato - que acomete tais coisas existentes e nossa compreensão sobre as mesmas. E, segundo, pelo ideal pietista que estabelece a fé e esperança na condição humana. Essa idéia religiosa de desenvolvimento atrela-se ao progresso, uma vez que existe fé e esperança (que acima mencionávamos) na perfectibilidade humana. Já os conservadores não se dispõem a teorizar sobre algo que não esteja estabelecido. Estes entendem que as coisas existem e todos devem se adequar a esta realidade: encaram o mundo justaposto a uma ordenação natural.

Enquanto as políticas liberais apontam para gritantes modificações nas relações de produção, reformas orientadas para o mercado, privatização, flexibilização, e, por conseguinte, mudando as relações sociais (Cf. ALTHUSSER, 1989), as políticas conservadoras apelam para o alívio das pressões sobre os excessos do liberalismo, com acentuadas críticas culturais (TORRES, 2001). O diferencial é que, no encaminhamento de políticas que possibilitassem a solidificação dos princípios liberais e conservadores, os ajustes buscados definiram os espaços que um e outro abraçariam.

Temos por certo, no entanto, que esta reação não é uma greta intransponível, quando está em jogo todo um programa que revitaliza o sistema de acúmulo capitalista e que tem

sido o esforço destas duas concepções econômicas para que não existam perdas para ambas as partes.

A necessidade da análise e da reflexão sobre estes pressupostos se dão porquanto não ser possível ao ser humano apenas “existir” no mundo da vida e, num ato quixotesco, decidir por qual empreendimento valerão seus esforços humanos sem entender que o que está materialmente dado e o plano dos conceitos amplamente difundidos em sociedade se definem por grupos hegemônicos, que aplicam tais construções por meio de seus interesses com vistas à manutenção destes. Segundo Mannheim (1986), não está unicamente no plano da consciência, da idéia, no ser humano, a arbitrariedade do ato e a opção que faz por algum destes atos em meio a múltiplas escolhas, ou mesmo, que o indivíduo, num gesto solitário, escolhe uma teoria que lhe sirva às necessidades conforme determinada situação. É, segundo o autor, a estruturação dos grupos sociais que organizam teorias que correspondam aos seus interesses conforme percebam o movimento a sua volta; ou seja, cada situação social específica urge um modo de pensar. Quando existe a persistência de um modo de pensar, além da duração de dada situação histórica, é a partir deste momento em diante que podemos caracterizá-lo como uma possibilidade perene de orientação diante do que há a ser dirimido. Do contrário, este pensamento amalgamado no tecido social só será substituído se houver significativas mudanças estruturais de tal forma que novas teorias e novas orientações surjam. Mannheim ainda alerta que somente poderemos *seguir inteligentemente* o que acontece contextualmente se compreendermos o “arranjo estrutural que é subjacente a uma determinada situação e a um determinado acontecimento históricos, e o que os possibilita” (MANNHEIM, 1986: 200).

Com isto queremos dizer que agimos não por uma base instintiva, espontânea, natural ou solitária, mas por meio do que socialmente se estabelece, e através dos rearranjos que o próprio movimento diante destas diferentes situações, ações, os seres humanos refletem e organizam sua história social. Este dado é imprescindível para entender que as concepções liberais e conservadoras – que formam a aliança da “Nova Direita”, a qual definiremos melhor neste capítulo - empreendem políticas que regulam a vida como um todo: onde todas as instâncias são interpenetradas por estas, e que são assimiladas inconscientemente através de nossa experiência sensível.

Existe, no entanto, um outro dado de grande importância para nossa análise, e que T. T. da Silva (1996: 167) categoriza como a expressão semântica dos discursos na qual os

conceitos sobre a realidade adquirem sentidos. Lembramo-nos de Carlos Matus (1987), em sua reconhecida obra “Adiós, Señor Presidente”, alertando que o tamanho de nosso “vocabulário” e de nossa compreensão semântica sobre os conceitos diante da realidade refletem o “tamanho de nosso mundo”.

Neste sentido, Silva (1996: 168) esclarece que a questão semântica é parte essencial para que se estabeleça um projeto hegemônico. Isto por que os conceitos e categorias não “nomeiam” ingenuamente as coisas ou pessoas que “existem no mundo”, mas, ao definir e limitar as coisas/pessoas arbitrariamente (estabelecendo-se enquanto modelo), permitem que se instale organicamente, de uma maneira maciça, qualquer projeto político que vise à transformação social.

O principal ponto a ser considerado em toda esta discussão é a organicidade com a qual o projeto hegemônico da direita se articula de tal maneira que se confunde com o senso comum. Aliás, este é o seu maior triunfo (Cf. FIORI, 1998: 154). Com isto, pretendemos nos atentar aos pressupostos que regem as duas vertentes fundamentais do conceito maior de Nova Direita, para desvelar o quadro que na atualidade se desenha nas políticas sócio-econômicas.

Os principais constructos retóricos do movimento da Nova Direita, ainda segundo Silva (1996: 167-168), são:

(1) **deslocamento das causas** – o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e de desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; (2) **culpabilização das vítimas** – a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e dos pobres; (3) **despolitização e naturalização do social** – as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação; (4) **demonização do público e santificação do privado** – o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; (5) **apagamento da memória e da história** – a tendência a reprimir e a silenciar as raízes históricas – as histórias de subjugação e resistência – da presente situação; (6) **recontextualização** – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado (grifos nossos).

É importante novamente trazer à memória que as vertentes liberal e conservadora são historicamente opostas (conforme autores que já destacamos). Entretanto, o modelo das economias abertas, neoliberal, exige que seja mantida a idéia central do modelo

conservador de tal forma que o controle das massas se dê de forma mais eficaz⁸. Na verdade, temos por definição que estes dois princípios somam-se tão “facilmente” hoje pelo fato de não estarem agudizadamente distantes, uma vez que o modelo conservador, por exemplo, traz em si a herança do processo de racionalização capitalista. Conforme Torres (2001: 65), o suporte à política racional do estado neoliberal se dá por meio da junção de teorias e grupos que se unem com interesses ligados à “economia de oferta, ao monetarismo, a setores culturais neoconservadores, grupos opostos às políticas de redistribuição do estado de bem-estar, e a setores preocupados a todo custo com o déficit fiscal. Em outras palavras, é uma aliança contraditória”. Torres ainda esclarece que esta aliança surge na América Latina nas duas últimas décadas e, afiançada às políticas erigidas por governos neoconservadores,

(...) a primeira experiência neoliberal experimentada na América Latina é o programa econômico neoliberal posto em prática no Chile após a queda de Salvador Allende, sob a ditadura do General Pinochet. Mais recentemente os modelos de mercado implementados pelos governos de (...) Menem na Argentina, Carlos Salinas (...) e Ernesto Zedillo no México e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, (...) representam um modelo neoliberal, dentro das condições particulares⁹ [destes países] (TORRES, 2001: 65).

Cueva (1989: 19-37), por sua vez, historiciza o processo de articulação da “Nova Direita” e, segundo este autor, o termo “Nova Direita” foi alcunhado por teóricos franceses a partir da segunda metade da década de 70. Cueva descreve que:

[tal movimento] caracterizou-se por um vertiginoso desenvolvimento de correntes de pensamento extremamente reacionárias, como a dos chamados ‘novos filósofos’ ou a ‘nova direita’. Um dos porta-vozes mais autorizado dessa corrente, Alain de Benoist, recria da seguinte maneira o itinerário de sua ‘irresistível ascensão’: ‘lá pelo solstício de 1979, descobriu-se que a havia na França uma ‘Nova Direita’(..). Em maio de 1977 publiquei uma ‘antologia crítica de idéias contemporâneas’, intitulada Vu de Droite, que suscitou um bom número de comentários elogiosos. A Academia Francesa lhe concederia no ano seguinte seu Grande Prêmio de Ensaio. Contudo, as inumeráveis resenhas a ela dedicadas não conseguiram romper o silêncio das duas grandes colunas do progressismo burguês: Le Nouvel Observateur e Le Monde. Porém, meses mais tarde, Le Monde falava (pela primeira vez) do XII colóquio nacional do

⁸ Digo isto uma vez que políticas conservadoras se propõem a dedicar-se a códigos que formatem o mundo privado (a questão da família, das relações afetivas, dos sentimentos pátrios, da “tolerância”, etc.), de tal forma que estes conceitos ecoem socialmente de forma positiva, uma vez que sugere que tais formatos garantam a igualdade de condições para agir no mundo (Cf. Althusser; Mannheim; entre outros).

⁹ Isto poderá ser mais bem conceituado após a visitação a estes dois princípios.

Groupement, que acabara de reunir no Palácio de Congressos mil pessoas em torno do tema ‘As ilusões da igualdade’, com a participação de Julien Cheverny, do Partido Socialista; Thierry Mauliner, da Academia Francesa; Henry Gobard, professor em Vincennes, e do diretor do Instituto de Psiquiatria da Universidade de Londres, Hans J. Eysenk, cujo ensaio sobre a desigualdade do homem (*L’Inégalité de l’Homme*, Copernic, 1977), suscitava então violentas polémicas. À mesma época, quando Louis Pawels me encarregou da crônica do ‘movimento de idéias’ no *Figaro-Dimanche* (..), as teses da Nova Direita, já então bem representadas na imprensa, encontraram um novo ‘reduto’ onde se expressar. Em Nova Iorque, Thomas Molnár falou no semanário *National Review* em ‘golpe de estado cultural’. No curso dos últimos três ou quatro anos, dizia, ‘pelo menos metade da vida cultural e intelectual francesa passou a ser dirigida pela direita’(..). Finalmente, no *Le Point* Pierre Billard afirmava: ‘Armou-se a briga no mundo das idéias aceitas (..). A esquerda perde entre a *intelligentsia* sua função de ideologia dominante. Alguém levantou a pesada tampa do caldeirão marxo-sócio-freudiano, e enfim se respira nos jardins do pensamento. (CUEVA, 1989). .

Conforme Cueva (1989: 29), Alain de Benoist, o autor destas palavras, aposta que o característico pessoal dos indivíduos por si só, através de suas leis próprias, produz a “luta darwiniana, e assim, ‘motivam relações de força cujo produto é o devir histórico’(..)”’, em outras palavras, isso quer dizer: “trata-se de uma forma refinada de racismo de projeção imperialista, diante da qual a sociobiologia, que é seu correspondente anglo-saxão, não passa de uma versão tosca, vulgar. (O pensamento da direita também cultiva a diversidade dentro da unidade)”’.

Ainda para Benoist, a aliança da Nova Direita é um movimento que parte daqueles pressupostos da própria direita política, que considera: 1) a existência da diversidade no mundo, 2) que há desigualdades produzidas pelo sistema de acumulação do capital e 3) a correção desta desigualdade seria a homogeneização que a cultura capitalista deve investir a partir de seus aparelhos ideológicos, no discurso (e práticas políticas) da justiça social (equidade)¹⁰.

Entendidos os aspectos gerais, históricos, que compõem o conceito de Nova Direita, passaremos agora para os conceitos particulares dos componentes da articulação que até então objetivamos em nosso estudo.

¹⁰ Sobre este assunto, há uma vasta literatura que discorre sobre os conceitos de justiça social (equidade) e que faz a crítica ao seu conteúdo, principalmente a autores como GENTILI (1997), PAIVA (1994), entre outros.

3.1.1. A concepção neoconservadora

A concepção conservadora, nas características gerais de seu pensamento, traz a idéia de uma atitude tradicionalista que se encorpa lógica e intersticialmente no todo social, não apenas na dimensão política, mas enquanto pressuposto filosófico e emocional. Seu principal triunfo de inserção é pela definição que “os seres humanos não teorizam sobre as condições concretas em que vivem enquanto a estas se encontram bem ajustados”. A principal característica da metodologia conservadora se determina por meio de um conhecimento histórico objetivo, da “observação empírica dos fatos de forma exterior e por não existir idéias preestabelecidas” (TRINDADE, 1978: 35).

Isto quer dizer que Trindade entende que o ideário conservador procura sistematizar as diferentes dimensões da vida social de tal forma que constrói, por meio de pensamentos lógicos e coerentes, as justificas para a manutenção dos tradicionalismos, das concepções míticas e dogmáticas e da necessidade de sua permanente existência por serem “sinais revelados nas manifestações visíveis do real” (1978: 53).

É necessário destacar que o modelo conservador atrela o indivíduo através de uma submissão à sua razão, em favorecimento à razão coletiva. A solidariedade social, a consciência coletiva tem preponderância sobre as análises individuais. Tudo isso no intuito da harmonização da esfera pública, e para a manutenção da força vital dos organismos coletivos.

Aventam os conservadores que a realidade social deve se subordinar à estática com vistas a compreender sua história, ou seja, com a regularidade da *ordem*, pode-se empreender o *progresso*, pois só a partir do princípio da continuidade é que o todo social perpassa as “etapas sucessivas e necessárias do desenvolvimento do espírito humano e das sociedades” (1978: 127).

Os atuais neoconservadores apontam estas mesmas clássicas questões e as definem seus aportes de inserção na atual conjuntura.

Segundo Torres (2001: 55-56), a concepção conservadora surge no século XVIII enquanto um movimento reativo à Revolução Francesa, à política empreendida a partir deste movimento e ao Iluminismo racionalista. Conforme o autor, o conservadorismo opõe-se aos movimentos progressistas e liberais. Desta forma, conceitos sobre nação, família, autoridade, leis, normas, individualismo competitivo e antiestatismo são considerados associados ao conservadorismo tradicional. Torres historicia que o movimento e o estado neoconservadores

emergem pós-80 com as modificações político-econômicas que rompem com os princípios do Estado de Bem Estar Social: o *thatcherismo* (Era Thatcher, na Inglaterra), o *reagonomics* (Era Reagan nos EUA), e a agenda política do Partido Conservador Progressista de B. Mulroney, no Canadá. O ideário neoconservador aplica um modelo de “privatização forçada das empresas estatais e de grandes setores da propriedade pública, flexibiliza as regulações do mercado e da empresa privada, o controle da inflação (antes que o empenho por pleno emprego) e a crescente importância do executivo, com o declínio do papel do Congresso ou do Parlamento”.

Torres ainda aponta que o Estado neoconservador aplica rigorosas críticas às circunstâncias sócio-culturais que se levantam na modernidade, porém, muitas destas críticas e das propostas que se levantam no campo econômico e social “*ressurgem nos modelos neoliberais pragmáticos*” (2001, 62).

Precisamos destacar que o movimento neoconservador levantou a crítica ao modelo de cidadania instaurado pelo modelo de Estado keynesiano ventilado pelos liberais, ou seja, crítica que o estado-providência cria o desestímulo ao emprego, já que se criam dependência e passividade entre os pobres; “assalta” os parques cofres públicos sem que modifique a situação das camadas marginalizadas; além de que os neoconservadores compreendem a “crise moral” e a “queda dos valores que sustentam a nação” como sendo resultados da permissividade extraída do estado-providência, principalmente no setor cultural e nos Estabelecimentos de Ensino Superior (2001: 124).

Quanto à cidadania, os neoconservadores – ainda segundo análise de Torres -, confrontam a lógica do mercado e a do Estado. Desta forma, aliam o discurso do mercado com os direitos civis mais amplos: o dinamismo do mercado é que constrói os acordos, a lógica, dos direitos ajustados aos deveres. Garante-se, desta forma, que os direitos incorporem a linguagem das obrigações e vice-versa.

3.1.2. A concepção neoliberal

Perry Anderson (1995: 9-23) conceitua que o neoliberalismo é um “fenômeno distinto do simples liberalismo clássico”. Este autor historiciza que o neoliberalismo é um fenômeno ocorrido após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte - lugares que centralmente exerciam o capitalismo em seu ápice sistêmico. Anderson alude a que o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado Providência e que sua orientação

ideológica - os pressupostos do neoliberalismo – foi fomentada por teóricos da extrema liberal. Entre eles estavam: F. Von Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Lionel Robbins, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Entre os pressupostos ventilados estava a preparação das bases para o surgimento de um “novo capitalismo”. Segundo Anderson, este novo capitalismo significaria um capitalismo mais duro e livre de regras.

Torres (2001), por sua vez, lembra que o neoliberalismo (ou “Estado neoliberal”) designa o surgimento de um Estado em um novo modelo de gerência. Seus princípios se baseiam na promoção de mercados abertos e flexíveis, enxugamento do setor público em detrimento do capital privado, intervenção mínima do Estado na economia e desregulamentação dos mercados. No entendimento filosófico e em seu mapeamento histórico, o programa neoliberal opera por meio de ajustes estruturais nos países que optam por este modelo. Isto se dá a partir do momento em que os mesmos se envolvem em programas de ajuste estrutural, definindo em suas agendas políticas as condições que o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras recomendam (leia-se “determinam”). Segundo Chossudovsky (1999), o que tais organismos multilaterais aplicam por meio de suas medidas é a construção de espaços ideais para o trânsito livre dos “humores” do mercado. Conforme a análise deste autor, o FMI e Banco Mundial (principais organismos multilaterais para a reestruturação capitalista) compuseram uma geopolítica mundial que se rege primeiramente pelo discurso da “estabilização econômica” - que se faz desvalorizando (destruindo) as moedas nacionais, desindexando os salários, pressionando e controlando os Bancos Centrais dos países que lhes buscam crédito, desestabilizando as finanças públicas (principalmente no investimento com as prioridades sociais, como educação e saúde) e reorientando as prioridades do Estado (liberalizando os preços de bens e serviços) -, e, numa segunda fase, pela instalação da necessidade da “reforma estrutural” dos países: liberalização do comércio e da movimentação do capital, reorientação da produção industrial e agrícola, reforma fiscal, amplo programa de privatização, desregulamentação do sistema bancário, entre outros.

Embora haja distinção entre o neoliberalismo e o liberalismo clássico, Malaguti (2000) disserta sobre suas convergências: 1) reconhecimento da ambigüidade do caráter da sociedade de mercado; 2) acordo que o livre mercado e livre iniciativa possam e devam viver com algum nível de desigualdade; 3) não aceitação sobre qualquer ato ou política contrária à

desigualdade “natural” entre os seres humanos – pois entendem que “(...) as diferentes condições sociais (...) são decorrentes da relação entre o esforço individual (condição psicológica) e o ‘capital inicial’ (natural) de cada um” (MALAGUTI, 2000: 63).

Uma das maiores características do modelo neoliberal é a sua pauta na lógica do “Estado mínimo” para as questões dos investimentos sociais e pela desregulamentação financeira (favorecendo a “explosão do mercado de câmbio internacional” e do capital especulativo - ambos parasitários às políticas neoliberais; seu resultado é a diminuição “[d]o comércio mundial de mercadorias reais”). Este Estado mínimo, no entanto, mantém-se “máximo” uma vez que a gerência neoliberal precisa da centralização estatal para implementar a garantia dos depósitos monetários às agências bancárias internacionais e aos setores exportadores (PETRAS, 1996: 32 -52), além do que, necessita ajustar a ordem interna nacional aos interesses da classe dominante, principalmente pela *intelligentsia* que pontua e “lança” seus princípios sobre a conjuntura e as particularidades de cada nação, além de implicar esforços para a coesão ideológica do projeto da direita, ventilando que o destino das nações às políticas neoliberais são irremediáveis.

Para Singer (1998: 3-20) o resumo da ação neoliberal está centrado na tentativa que este investe na revogação do domínio, mesmo que parcial, que o Estado possui ante a economia, ou “que a produção pública exercia sobre o modo capitalista de produção”.

A literatura sobre a questão do Estado neoliberal é vasta e, por meio destas, compreende-se toda a articulação engendrada para o desmonte das nações nas suas interioridades/particularidades, que são extremamente fragilizadas pelos acordos com os bancos multilaterais, que assim procedem e perseguem diante da perspectiva hegemônica de suas políticas.

Lembramos ainda da fala do professor argentino A. Boron (1999: 7-67), quando disserta sobre quatro pontos fundamentais para a reflexão do que vêm a ser as medidas políticas de cunho neoliberal (algumas, dentre as quais, já descrevemos anteriormente neste mesmo estudo).

Os quatro pontos são: 1) a mercantilização dos direitos e prerrogativas que foram a base de históricas lutas e conquistas das classes populares e que, nestes tempos neoliberais, se convertem em “bens” ou “serviços” possíveis de serem obtidos no mercado. Ou seja, direitos alienáveis dos seres humanos se reduzem a valores de consumo; 2) a retórica de que

tudo que provém do Estado é de inoperante, insatisfatório e custoso demais para ser mantido; 3) a formação de um novo “senso-comum”, “de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares”, de tal forma que tais princípios se tornam orgânicos à grande massa; 4) política de “convencimento” das elites capitalistas e políticas de que não há retorno quanto a esta nova mentalidade (neoliberal) que surge para reger o Estado e mercado.

Este será o quadro das inserções que efetivam o programa neoliberal a partir do plano estatal (na esfera da regulamentação), e desta forma, toda a lógica das relações sociais se qualificam num novo consenso, que, a partir do plano ideológico das políticas neoliberais, se realizam ideológica e culturalmente.

Löwy (1999: 131-182) corrobora com este pensamento ao entender que o neoliberalismo apresenta uma “lógica férrea do capitalismo na presente conjuntura”, de tal forma que incide nas políticas econômicas e sociais nacionais que diretamente definem o corpo funcional do mercado mundial e da globalização.

3.2. O Estado: Parceiro Das Atuais Políticas Aventadas Pela Nova Direita

“(..) verifica-se que (..), os governos, a partir da conciliação de interesses entre setores acionais e internacionais, principalmente no campo econômico (Rizzotto, 2000), têm, cada vez mais, incorporado nas agendas dos Estados nacionais as determinações da política supranacional particularmente nas reformas (..). (..) o núcleo central das reformas (tem) como premissa: a (re)introdução de políticas liberalizantes, privatistas e de mercado (..)”.

(SIMIONATTO, I. “*Reforma do Estado ou modernização conservadora? O retrocesso das políticas públicas nos países do Mercosul*”)

Até aqui dissertamos sobre as particularidades de ambos os modelos neoconservador e neoliberal, para esclarecer o que materialmente significa a unificação destas duas premissas em favor do acúmulo capitalista desde as últimas décadas do século XX (quando foram implementadas) até a atualidade.

No próximo bloco de análise, entenderemos as reverberações de ambos os apanágios (neoliberal/neoconservador) no Estado, enquanto gestor das políticas da Nova Direita e a sua crucial importância para a consolidação das mesmas, e nas questões sociais mais amplas.

Este subitem resgatará a questão do Estado em sua definição histórico-conceitual, assim como se preocupará em matizar seu fôlego ante as hodiernas políticas, que se pautam nas regras de mercado liberalizado e no retrocesso ideológico-cultural conservador.

Uma questão precípua sobre o Estado é, segundo Gramsci (1995), a que este vem a ser o conceito ampliado de sociedade civil.

Conforme Bobbio (1999: 56), Gramsci explica que sociedade civil – em seu sentido hegemônico, no âmbito da política e da cultura –, representa o Estado quanto a seu conteúdo ético.

Nogueira (1998: 88-89) disserta sobre a mesma questão em Gramsci, quando entende que este autor define o próprio Estado enquanto **o conceito de sociedade civil** em seu sentido teórico **ampliado**. Para Gramsci, segundo Nogueira, é o espaço em que se dá a atividade de força do poder político: “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado”. Desta forma, Gramsci não pressupunha o Estado apenas como aparelho de coerção, disciplinando os diferentes grupos humanos em nome do “bem comum”, a partir do momento que a adesão voluntária (“consenso espontâneo”) falha, mas entende que o Estado é um ‘aparato privado de hegemonia ou sociedade civil’ (grifos no original), isto quer dizer, é o organismo apropriado para que determinado grupo crie condições de modo a lhe favorecer sua máxima expansão. Isto se dá através da tomada de poder (de maneira legítima ou por meio de golpe) a partir da qual o grupo dominante coordena os interesses dos grupos subordinados. A relação com o Estado vai se dando de forma a estabelecer equilíbrios entre os “interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados” – daí a máxima gramsciniana de que ‘Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio como também consegue obter consenso ativo dos governados’ (grifos no original).

Ferreira (1993: 29) sintetiza este pensamento, quando afirma que “o conhecimento (a representação) do Estado não se reduz à verificação empírica de suas manifestações. Sociedade civil e Estado imbricam-se dialeticamente em relações econômicas, políticas e sociais historicamente constituídas”.

Compreendemos com isto que, independentemente do modelo de gestão (governo) que se instala, há questões da organização coletiva que se fazem necessárias para a vida dos sujeitos e que historicizam as conquistas sociais obtidas a partir de um plano de contínuas lutas travadas pelas classes sociais; ou seja, quando nos referimos ao Estado, não podemos confundi-lo com simplesmente uma gestão de “governo”: a organização do Estado encontra-se em complexidade (e burocracia) superior aos arranjos dos grupos que buscam inserção enquanto camada dirigente deste Estado. A Constituição Federal é um magnífico exemplo disso: embora as camadas hegemônicas tenham se articulado na defesa de seus interesses na Carta Magna - que por sua vez encaminha os direitos e deveres para toda a nação -, é sabido que, numa proposição contra-hegemônica, os cidadãos, os trabalhadores obtiveram garantias respaldadas nesta mesma constituição, o que significaria a princípio que não estariam à

mercê dos governos que se fizessem representar; no entanto, como veremos a seguir, existe a possibilidade de flexibilização destas garantias, pois o direito burguês introduz saídas para a recondução do gerenciamento (as PEC's¹¹, por exemplo) de todo o Estado, com vistas à manutenção dos ganhos do capital, e que necessita dos dirigentes do mesmo e de sua base representativa para afiançar uma eficaz reestruturação sócio-político-econômica do país, conforme os “desígnios do mercado”. E da materialidade de que o Estado surgiu não para os interesses populares, mas enquanto instituição que corrobora para os ganhos das camadas dominantes.

Esta análise também nos possibilita deduzir como este conceito amplia os escritos de Hegel, Marx e Engels, além de Lênin, sobre a questão do Estado.

O Estado, para estes autores, significa o espaço que surge como “produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 1983:9); é a prova que as contradições de classes são inconciliáveis. Lênin continua descrevendo, a partir das observações de Marx, o papel do Estado enquanto órgão de dominação de classe, através da qual é estabelecida uma ordem para consolidar a submissão, de tal forma que se evitem os conflitos que as diferenças de interesses de classes causam. O Estado nasce, assim, para refrear os antagonismos de classe (1983: 10 e 16).

Em conceitos anteriores, como o de Hegel, o Estado é a agência que mediará as relações conflituosas da sociedade civil com o uso da coerção e manipulação em benefício da propriedade privada (Cf. JAGUARIBE, 1989: 20).

Quanto às origens do Estado, Engels (1960: 102) analisa que este é uma instituição que assegura a propriedade privada contra as *tradições comunistas*, já que entende o próprio volume de bens particulares fazendo parte da ordem natural do caminho civilizatório, além do que, é espaço onde se estabelece o reconhecimento social da forma de posse e acúmulo de tais bens. Segundo Engels, finalmente, o Estado é uma “instituição que, em uma palavra, não só [perpetua] a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora [de bens] e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado”.

Resumindo: o Estado não é uma organização social espontânea. Sua gênese parte da complexificação social gerada pelo sistema de acúmulo, a aquisição da propriedade

¹¹ PEC: Proposta de Emenda Constitucional

privada e, a garantia/salvaguarda desta propriedade, enquanto aparelhamento repressor (ou “força especial de repressão”). Criaram-se, então, órgãos para a defesa dos interesses dos proprietários.

Lênin (1983: 8-9) resume a pontuação histórica de Engels sobre a origem do Estado. Este autor discorre que mesmo não sendo uma “força imposta” fora da sociedade, o Estado não se estabelece como uma “idéia moral hegeliana”. O Estado é, sim, produto social histórico – ou seja, construído num determinado momento do desenvolvimento social -, e que atesta sobre as dificuldades do ser humano em gerenciar os antagonismos irreconciliáveis das contradições internas. No intuito de abortar tais conflitos, cria-se uma entidade que, longe dos cidadãos “e dela se afastando cada vez mais”, se coloca como o mediador de tais conflitos, limitando as atitudes humanas com a força legítima da lei.

Estas questões vão além do plano das atividades básicas iniciais dos seres humanos (e, segundo as Ciências Naturais, aos seres vivos num todo – que seriam a habitação, alimentação e reprodução), até às mais elaboradas, derivadas destas e que resultam na complexificação das sociedades e ocorrem a partir do sentido da práxis e da ética que o ser humano atribui ao exercício de seu trabalho diante do processo de humanização. Tais complexificações são resultantes da atividade humana na razão direta desta ao desenvolvimento das relações produtivas, sobre a qual a sociedade acumula e mantém suas riquezas. A partir do momento em que o ser humano atua diferentemente em relação à natureza, verifica-se sua introdução necessária e inerente ao processo de produção, que gera novos tipos de bens para o consumo, novos hábitos e atitudes, que vão se colando nas representações dos diferentes grupos sociais e gerando *novas fantasias, desejos e crenças* (Cf. FERREIRA, N. T., 1993: 26).

Esta, no entanto, é uma visão introdutória à regulação do Estado sobre a vida em sociedade. Sua inserção é maior e muito mais complexa – e está imbricada de forma sujeita às relações de produção.

Engels (1960: 9-10) disserta que a tradição materialista define ser o fator decisivo na história do processo de humanização a produção e a reprodução da vida imediata. Para que isso se dê, existem, de um lado, os meios para a subsistência humana (são os bens de primeiro gênero, como a alimentação, roupa, habitação etc) e, de outro, a reprodução da espécie. Engels esclarece serem estas as duas espécies de produções humanas que condicionam, segundo seu tempo e em seu espaço específico, a ordem social em que vivem os seres humanos. Assim, o que determina as condições que encontramos em dado país se dá por meio destas duas forças de

produção: o grau de desenvolvimento do trabalho e da família. Cada nova massa de inovação destas duas espécies de produção vai organicamente se adaptando ao velho formato estrutural de tal forma que, num determinado momento, esta desapareça e seja apenas um resquício de lembrança, de tempos áureos, quando na verdade estamos defronte ao choque de gerações por meio de classes que recém se formam, o que delimita uma reorganização nos princípios e ações do Estado, cujo principal papel será o de gerenciar esta nova sociedade, cada vez mais dividida em subunidades conforme as relações de propriedade que também vão se formalizando.

Quanto ao aparato bélico que o Estado detém, Lênin (1983: 13) aponta as falácias ditas sobre este e sobre o próprio surgimento do Estado enquanto instituição que se respalda de idoneidade para resguardar a propriedade privada: as classes dominantes (que Lênin denomina de “filisteus”) alegam ser a complexificação social, as diferentes funções sociais, o motriz para a preparação de um aparato capaz de “estabelecer a ordem” entendido enquanto bem público subjetivo. Lênin denuncia o aspecto científico de tais premissas que, pelo “ar” de neutralidade, inerente a todo instrumento que se faz de mediador, embaça a luta de classes estabelecida socialmente.

Lênin finaliza este pensamento na constatação de que a cada revolução, a classe dominante se empenha em *reconstruir, a seu serviço, corpos de homens armados*. Da mesma forma, lembra que estas mesmas revoluções acampadas pelas classes dominantes reforçaram a máquina estatal quando, para estabelecer a verdadeira sociedade comunal, a lógica seria romper com a lógica do Estado e quebrar seu formato, ou na expressão do próprio Lênin, *abatê-lo* (1983: 35).

Segundo Harnecker (1973), o Estado reúne um conjunto de instituições e normas que se regulam na intenção de gerenciar a reprodução das condições econômicas, ideológicas, jurídico-políticas e manter a dominação de uma classe sobre as demais. Desta forma, conforme a autora, o Estado possuirá diferentes formatos a cada novo confronto estabelecido pelas diferentes relações de produção (escravista, feudal, capitalista); e dentro destes formatos estatais burgueses, seus governos também se distinguirão conforme a regulação material estabelecida nas relações produtivas (ou seja, “dentro do tipo de Estado capitalista ou burguês podem existir formas de governo que vão desde a república ‘democrática’ até a ditadura militar”).

Anteriormente aos conceitos que acima enunciamos, podemos dissertar sobre o conceito de Estado a partir de sua base, de sua gênese. Boeckenfoerde, citado por Schiera (2000:

425-431) define o Estado enquanto um conceito “que serve apenas para indicar e descrever uma forma de ordenamento político”. O Estado Moderno, por exemplo, surge na Europa a partir do século XIII até fins do século XVIII; o que conota suas particularidades é o desenvolvimento científico-tecnológico e as novas relações de produção e consumo que se prorrompem neste período.

Carnoy (2000: 22) acentua que a teoria clássica do Estado se estabelece através de significativas modificações no quadro do poder em suas condições econômico-políticas, onde os mecanismos limitadores do Estado estabelecido e do estado virtual (Igreja Católica) são questionados e combatidos. Carnoy esclarece que o resultado deste conflito hegemônico foi a quantidade de guerras no período que compreende o fim do século XVI e todo o século XVII.

Entre os teóricos clássicos, temos em Locke o ideário liberal do poder, segundo o qual o papel do Estado era garantir que os direitos de liberdade e propriedade dos indivíduos não fossem violados, uma vez que eram considerados inalienáveis, porquanto naturais, à condição humana, além de serem, para este mesmo clássico autor, prerrogativas anteriores à existência do mesmo (Cf. CHEVALLIER, 1982).

Após este resgate histórico do surgimento do Estado, passamos agora mais centralmente ao estudo do mesmo a partir de sua formação capitalista.

Singer (1998: 3-20), ao resgatar a gênese e a consolidação da formação social capitalista, nos possibilita a análise sobre os vários momentos em que o Estado se fez presente para a articulação das etapas do capitalismo. Primeiramente, a partir da I Revolução Industrial (séc. XVIII), quando grandes vitórias do capital industrial - no berço do capitalismo mundial, a Inglaterra -, foram possíveis com apoio da aristocracia fundiária. Segundo, quando ocorreu a grande difusão do modelo fabril, já consolidado na Grã-Bretanha, para a Europa Ocidental, Central, e na América do Norte. Singer descreve que o modelo de gestão estatal se modifica neste período, paralelamente ao modelo de produção, surgindo então o “governo representativo e o ‘laissez-faire’ (...) adotados por todos os povos ‘civilizados’”.

Este modelo oportunizaria os fundamentos correntes em sociedade – propriedade e mercado.

O Estado seria aquele que garantiria aos indivíduos a posse e manutenção da propriedade – e os únicos a terem direitos políticos, a serem considerados cidadãos, seriam os proprietários -, além do que, o Estado também se desobrigaria quanto às relações mercantis: deixaria ao sabor do próprio mercado a gerência dos processos econômicos e a regulação de suas transações, partindo do pressuposto que este (mercado) seria o mais indicado para definir o braço de sua atuação (CARNOY, 2000: 31).

São procedentes deste momento as contínuas revoluções políticas que encaminharam imensas transformações na ordem da supra-estrutura legal, política e cultural. Tais revoluções no campo da política oportunizariam a inversão das colônias em nações independentes, ampliariam direitos civis e políticos e difundiriam a igualdade dos cidadãos, principalmente, às novas minorias grupais que se formavam. Governos foram submetidos mais estreitamente ao poder legislativo eleito: eram, portanto, fiscalizados e limitados em suas inserções políticas; no campo da cultura, o mais importante a destacar é a difusão das liberdades individuais, dos valores do liberalismo e direitos civis (SINGER, 1998: 6).

Com a Segunda Revolução Industrial (idos de 1880), temos o desencadeamento das grandes inovações tecno-científicas. Desta forma, modificou-se grandemente o padrão de consumo; ou seja, com o acesso a novas fontes de energia (elétrica e motor a explosão) a produção de bens e serviços expandiu-se e proporcionou novas modalidades de produtos a serem absorvidos em sociedade. Além do que, permitindo que, através dos meios de transporte e de comunicação mais velozes, potentes que atingiam diversos locais no globo terrestre, esta revolução torna-se um marco irreversível na história da humanidade (SINGER, 1998: 7)

Com esta nova etapa do capitalismo, oportunizado pelos efeitos sobre produção, distribuição e consumo que, a partir de então, se tornam de massa, há uma unificação de mercados e ocorre o fenômeno da aglutinação de grandes empresas, centralizando os capitais e maximizando os lucros. Isto quer dizer que, a partir deste fato, surgem os grandes capitais monopólicos (concentração de determinados bens, produtos ou serviços nas “mãos” de uma família, grupo ou indivíduo), que geraram a determinação de preços, não tendo por base os que seriam praticados pelo mercado, mas sim, os que o próprio capitalista impusesse (SINGER, 1998: 7-8).

Quanto ao Estado, este passa a ser gerenciado a partir deste mesmo capitalismo monopólico – só age em ações contrárias à concentração deste capital, na intenção resguardar a

vitalidade do próprio sistema capitalista. Segundo Singer (1998: 8), o Estado se encarregaria em agir a partir de ações antimonopólicas, pois manter os ganhos de capitais apenas às grandes empresas certamente “abateria” as pequenas e médias. É necessário “preservar alguma descentralização” para a concorrência no mercado. Desta forma, a classe capitalista se une e decide apoiar a descentralização proposta pelo governo para manter certo nível de competição entre as empresas. Assim, o Estado aprova facilmente as leis de fusões, garantindo que houvesse um número mínimo de concorrentes em cada setor do mercado.

Continua Singer (1998) descrevendo que, a partir dos fatores acima citados, surgiu uma elite de grandes empresas – as “multiempresas”.

A multiempresa é um conglomerado de numerosas empresas que, segundo Singer, reúnem em seu interior todas as etapas da cadeia produtiva. Ou seja, possuem seu braço de inserção desde os produtores da matéria prima, intermediação nos mercados, distribuição dos produtos, até o financiamento de créditos e na prestação de assistência técnica, entre outros. Outro qualitativo das multiempresas: integram-se a um grande número de empresas que realizam as mesmas funções em diferentes localidades de diferentes países.

O capitalismo monopólico irá agudizar as relações entre as grandes potências pelo domínio do mercado mundial. Em reação a este apanhado de fatores, explode a I Guerra Mundial (após esta, eclode a revolução russa em 1917 através da qual os bolcheviques tomam o poder, derrubando o império czarista). Singer (1998) detalha que as economias dos países enredados com a I Guerra Mundial (Alemanha) – com dívidas de reparação - e os movimento revolucionários – em franco processo de transição política nas recém criadas repúblicas húngara, russa, polonesa e austríaca – sofreram o período do pós-guerra em graves crises fiscal e monetária: hiperinflação violenta e seguidamente, desvalorização dos títulos públicos e destruição das economias e da pequena burguesia locais. Nesta sensibilidade diante das quedas no sistema financeiro, as classes dominantes se vêem receando obsessivamente os índices inflacionários (uma resposta a este receio foram as medidas conservadoras, como a condução da economia a partir da estabilização dos preços).

Singer (1998) nos alerta que este foi um momento de históricas conquistas no campo da democracia, principalmente pela difusão do sufrágio universal, direitos políticos às mulheres, fortalecimento do movimento operário. No período de 1929-1933, ocorreu, no entanto, o período da grande “depressão”, ocasionada pela crise/“quebra” financeira e pela I Grande

Guerra Mundial. O autor analisa ser este período o momento mais crítico na história do capitalismo por três razões centrais: queda dos valores humanos mínimos – instalação da barbárie -, índices agudos e não reversíveis de desemprego e empobrecimento das massas. Os Estados operacionalizavam a contenção dos gastos públicos e créditos e, assim, procuravam remediar a hiperinflação. Empreendiam políticas recessivas que agudizavam a longa crise do capital, já fragilizada.

Diante destes episódios, após três anos recessivos, governos conservadores retomam o poder do Estado e iniciam suas políticas consensuais, no sentido de investir no Estado Interventor. O Estado passa a regulamentar o mercado; o que seria a primeira vez na história do capitalismo. Singer alcunha esta etapa de “*capitalismo dirigido*” ou seja, o capitalismo se submetia às decisões dos governos – dos que dirigiam a produção estatal.

Quanto ao capitalismo dirigido (ou Estado Interventor), após 1945, recebe a feição democrática. Suas metas se traduzem em leis e normas que garantam o pleno emprego - *welfare state*. Com isso se ampliam os direitos civis e confirma-se o papel do Estado em subsidiar, assegurar, as condições básicas aceitáveis de vida e a atividade laboral (trabalho). Quanto ao mercado, o Estado o guiava por meio da indução dos agentes econômicos para que aproveitassem plenamente os recursos que disponibilizavam (SINGER, 1998: 11).

Nesta época, assinalamos também o surgimento de um novo sistema de pagamentos intergovernamental, através de duas instituições financeiras: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Estas surgem para o investimento capitalista em retomar (entre os países centrais) os princípios da globalização (SINGER, 1998: 12). Sua principal função (do BM e FMI) era a pressão à volta aos princípios liberais no campo da economia: os países contratantes deveriam adotar medidas que reduzissem a restrição e intervenção estatal na economia.

Até idos de 1973, houve, na história econômica mundial, gerenciada pelo capitalismo dirigido, um período de grande prosperidade (SINGER, 1998: 11). E como anteriormente já havíamos enunciado, encontramos, nesta segunda metade do século passado, o aparecimento dos diversos movimentos cívico-políticos. Estes movimentos trouxeram modificações no âmbito supraestrutural, nos principais países centrais. Marcou-se também, nesta etapa, a difusão das Empresas Multinacionais “americanas”, que multiplicam suas filiais na Europa, logo após América Latina e Ásia.

Um dado importante destacado por Singer (1998: 11) seria o grau de intervenção do governo na economia, que variava; seguramente, nos países menos desenvolvidos, esta intervenção se dava de forma mais ostensiva, uma vez que o governo seria o único agente a dirigir/intervir nas políticas econômicas e sociais – sempre no atributo de “agente neutro” – e desta forma, tem o papel central de instituir medidas legislativas (uma vez que se estabelece apoiado pelo Estado de Direito) que possibilitam que manobras internas sejam feitas de tal maneira que deixem espaços favoráveis às inserções especulativas do capital financeiro internacional.

Singer disserta que as empresas multinacionais ganham destaque em sua extensão e que os grandes empréstimos atribuídos pelo FMI eram feitos a dólar, enquanto moeda-chave para o sistema internacional de pagamentos. Muitos países, a partir de manifestações do governo francês, se colocaram em oposição a esta medida (do uso do dólar como moeda-chave de pagamento) e punham o ouro como lastro, acumulando-o em suas reservas cambiais. Surge daí a grande crise do dólar, e a hegemonia antes centrada nas mãos norte-americanas se compartilharia também entre a Europa e Japão. Quanto à questão do trabalho, o autor lembra que, mesmo com a elevação do padrão de vida dos trabalhadores, o mesmo não ocorria com o padrão de trabalho: os operários questionavam a situação alienante de suas rotinas, extremamente extenuantes, e que não se absorviam os jovens trabalhadores com alto nível de qualificação, que eram subutilizados. Desta forma, com a explosão de greves, os custos de produção recaem sobre os preços, e em tempos de paz a inflação desponta. Todo este período resgata a discussão sobre a eficiência do Estado Interventor e afirma as severas críticas ao capitalismo dirigido. Buscaram-se novas abordagens econômicas, que seriam, na verdade, o revisionismo das teorias clássicas: o neoliberalismo.

Com todo o alarde das pressões trabalhistas, as empresas repassam os reajustes das reivindicações aos consumidores, e os governos e “cúpulas empresariais” concordam em eliminar as pressões inflacionárias, originadas pela crise distributiva, e em garantir os ganhos capitais através da substituição da meta do pleno emprego pelo “sadio” ambiente de competição no mercado de trabalho e a ressurreição do contingente trabalhista que procura emprego (exército industrial de reserva) (SINGER, 1998: 14).

Resumindo:

A vaga neoliberal iniciou-se na segunda metade dos anos 70, tornou-se hegemônica nos 80 e inspira vasta contra-revolução institucional nos 90. Ela corresponde a uma necessidade objetiva da classe capitalista, que se sentia tolhida e ameaçada pelo dirigismo econômico, imposto por governos nos quais o movimento operário tinha tanta influência quanto o grande capital. O desconforto (..) dos capitalistas não era gratuito. Ele foi produzido por uma grande e difusa ofensiva de lutas de massa, entre os anos 60 e 70, em parte capitaneada pelo que chamamos anteriormente de aliança operária-estudantil. (..). A vitória do neoliberalismo tornou-se completa quando governos socialistas, social-democratas e semelhantes começaram a aplicar seu programa como única saída para o impasse representado pela estagflação(..). Além do desemprego, os governos neoliberais usaram a globalização para enfraquecer o movimento operário. (..). A perda maciça dos empregos contribuiu para quebrar a última resistência do operariado. Quem conseguiu permanecer empregado dispôs-se a fazer qualquer concessão – até mesmo aceitar redução de salário – para não ser demitido. (..) O cerne da contra-revolução neoliberal é reduzir a intervenção do Estado na economia. Ela pretende revogar o domínio muito relativo que a produção pública exercia sobre o modo capitalista de produção. Para conseguir, a desregulamentação financeira tem sido estratégica. (SINGER, 1998: 15-16).

Aqui, no Brasil, tais medidas também se aplicaram a partir da liberalização do mercado pelo governo Collor (década de 90). Suas políticas neoliberais atingiram desde produtos básicos para o consumo varejista, que eram controlados há décadas pelo Estado, às importações. Os governos subsequentes (I. Franco e F.H. Cardoso), em toda a década de 90, prosseguem na liberalização da economia, favorecendo os grandes capitais estrangeiros e eliminando a produção estatal através de um amplo programa de privatização (iniciado no governo Collor; ampliado e materializado no governo FHC) (SINGER, 1998: 16).

Singer finaliza sua análise declarando que em todas os períodos históricos do capitalismo encontramos um tipo de empresa e relações de produção que serão atribuídas em conformidade ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e a necessária universalização destas relações (globalização) impõe-se pela competitividade (SINGER, 1998: 8).

Conforme Wood (2001:76-98), somente “a religião errada, o tipo errado de Estado ou outros grilhões ideológicos, políticos ou culturais (..), é que impediram o capitalismo de emergir em todo e qualquer lugar desde tempos imemoriais (..)”.

Em relação a estes tempos imemoriais, entendemos ser pertinente o resgate, a partir da obra “História das Idéias Políticas”, da autoria de Châtelet, Duhamel, e Pisier-Kouchner (2000), da gênese e das transições por que o pensamento político passou, e, por conseguinte, o Estado e suas transformações conforme as disposições sociais. Neste sentido, verificaremos o

papel do Estado gerenciado pela lógica do mercado, porquanto instrumento da classe dominante, definindo assim toda a agenda de política social em conformidade com aquela.

Resumidamente, no primeiro item da obra, intitulado: “Gênese do Pensamento Político”, encontramos o histórico da formação da *pólis* como a partida para a organização do pensamento político moderno, original às próprias organizações político-sociais na *civilização da Hélada* (grega), oriundas dos conflitos entre as grandes famílias (ou conforme os autores: “os bem nascidos”), que exerciam domínio político, religioso, jurídico e econômico, diante de uma mínima população de trabalhadores artesanais, pescadores e agricultores, ou que, em terras bárbaras, agiam com a mão de ferro, resguardando o poder por meio da dominação absoluta, déspota, impondo sua vontade apoiado nas castas militares, sacerdotais e técnico-administrativas.

O conflito entre as famílias abastadas e a população dos campos e das cidades acentua-se, o que faz surgir, naquele tempo, a partir do desejo de ambas as partes envolvidas, a presença do mediador. Estes são legisladores (“nomotetas”), que determinam como se dará a participação dos indivíduos no sentido ampliado deste envolvimento (que vai desde a segurança da *pólis* até as demais questões comuns a todo cidadão), e principalmente arbitrando sobre os conflitos da coletividade (crimes e delitos). Dois grandes legisladores da época foram Sólon e Dracón. Surgem *os textos claros e públicos*: as leis. A lei expressaria o modelo de organização política e social fomentada por homens exclusivamente separados para deterem-se sobre este documento; os demais indivíduos da cidade deveriam aceitá-lo. A lei poderia ser revista em todo o seu corpo textual para eventuais sugestões/modificações, porém tais sugestões seriam *minuciosamente controladas*. Conforme os autores, a lei vem a ser o legado político mais notório da Grécia clássica (CHÂTELET, F. et. al., 2000: 14).

No texto supra citado, os autores também acentuam que a presença do “mediador” e da “lei” se configurava como “entidades” neutras em si mesmas, objetivando apenas o acerto entre as partes conflitantes, negando enquanto legisladores sua condição de classe (com o objetivo de transparecer que não haveria, por exemplo, jogo de interesses favorecendo as grandes famílias em detrimento dos povos do campo e cidade). Neste sentido, podemos citar Aristóteles (apud CHÂTELET, 2000: 15-22) na obra “A Política”, quando define que a comunidade de cidadãos (os homens livres, proprietários, adultos) deveria perseguir a lei enquanto *senhor*, por esta estar imbuída em garantir a liberdade de todos e a justiça. Aristóteles define ainda que a lei, ao contrário de ser uma construção artificial ou uma divagação da

racionalidade humana, “é a expressão política da ordem natural, levando em conta a situação da cidade e de sua história, assim como a composição do corpo social”. Aristóteles esclarece ainda que se há escravidão, esta é determinada pela mesma ordem natural, e não política (*sic!*).

Engels (1960:104-105), descrevendo este mesmo período citado na obra de Châtelet (*et al.*, 2000), nos diz que a antiga organização das comunidades se definia pela constituição das gens (familiar); a formação do Estado se materializa na quebra dos membros destas gens em privilegiados e não privilegiados, dividindo-os em suas classes conforme as atividades que desenvolviam. Uma outra característica desta formação seria a oposição de uma classe à outra. Relações abusivas com o dinheiro e nefastas como a usura, comprometeram seriamente os princípios da liberdade comum. Engels esclarece que o sistema monetário se instala de forma perversa nos antigos agrupamentos comunais, destruindo suas tradições econômicas agrícolas (denominada em Engels como economia natural). Desta forma, a análise de Engels sobre a constituição das gens (familiar) é que esta vem a ser totalmente incompatível com o sistema monetário.

Conforme Engels,

(...) quando os produtores deixaram de consumir diretamente os seus produtos, desfazendo-se deles mediante o comércio, deixaram de ser donos dos mesmos: já não podiam saber o que ia ser feito dos produtos, nem se algum dia (conforme se tornou possível) estes seriam utilizados para explorá-los e oprimi-los. Por essa razão, aliás, é que nenhuma sociedade pode ser dona de sua própria produção, pelo menos de um modo duradouro, nem controlar os efeitos sociais de seu processo de produção (...). A antiga sociedade gentílica se havia mostrado impotente contra o avanço triunfal do dinheiro; e, além disso, era absolutamente incapaz de abranger, dentro de suas limitações de concepção, conceitos como dinheiro, credores, devedores, cobrança compulsiva das dívidas. (...). A sociedade, crescendo a cada dia, ultrapassava o marco da gens, sob o qual não se podia eliminar os males que surgiam ou organizar as forças que os desencadeavam. Enquanto isso o Estado se desenvolvia sem ser notado. Os novos grupos, formados pela divisão do trabalho (primeiro entre a cidade e o campo, depois entre os diferentes ramos da indústria nas cidades), haviam criado novos órgãos para a defesa de seus interesses e foram instituídos ofícios públicos de todas as espécies (...) (Idem, 1960: 106-108).

Quanto a esta questão, Wood (1960: 76-98) descreve que, no princípio, anteriormente às relações capitalistas, os seres humanos satisfaziam suas necessidades no trabalho direto com a terra, embora já se tenham dados sobre a existência da divisão em classes e dos que se apropriavam do trabalho alheio. O trabalho direto com a terra, realizado pelos

camponeses, faz-nos entender que nas sociedades pré-capitalistas estes trabalhadores detinham os meios de produção e de sua reprodução; os meios “extra-econômicos” (MARX *apud* LUKÁCS, s/d) de seu trabalho excedente eram apropriados pelos exploradores por meio da coerção direta ou através do Estado, no *seu acesso privilegiado ao poder militar, jurídico e político*.

É necessário deixar claro nosso posicionamento diante do uso do Estado pela classe dominante, enquanto instrumento de manutenção do poder. Neste sentido nos amparamos em Carnoy (2000: 63-87) para esclarecer o Estado como “a expressão política da classe dominante sem ser originário de um complô de classe”. Entendemos que o Estado surge para organizar e responsabilizar-se pelas tarefas sociais básicas para a manutenção e desenvolvimento da comunidade, tornando-se, porém, uma *instituição de classe*. Conforme Engels (1960), o Estado capitalista tem sua origem, e inserção, na necessidade de mediar e conter os conflitos sociais que emergem pelos diferentes interesses econômicos, as lutas de classes, e do restabelecimento da “ordem” em franco favorecimento aos interesses das classes burguesas, dominantes.

Por meio desta referência, reiteramos a afirmativa de que o Estado não é uma invenção da classe dominante, mas tem sido um instrumento para a manutenção do poder desta.

Hirsch (*apud* CARNOY, 2000: 77) define o Estado como a “expressão de uma forma histórica específica de dominação de classe, e não simplesmente, como o portador de funções sociais particulares”. O papel do Estado seria o de deter os ganhos individuais de capitais realizados através da mais valia absoluta, ou seja, do excedente dos trabalhadores.

Wood (2001) analisa que o Estado é uma formação distinta do capitalismo e que cada um possui sua lógica interna de funcionamento. Isto fica claro quando nos atentamos que os encaminhamentos para a gerência do Estado, desde sua base de origem, estiveram atrelados a interesses e grupos dominantes e isso se dava já nas sociedades pré-capitalistas.

Finalizamos este subitem com o escrito de Castells (1979: 109-112). Este autor aponta que a intervenção do Estado é elemento essencial das economias capitalistas avançadas de todos os países, independente de qual seja a modalidade principal de sua intervenção. O autor assinala quais seriam as intervenções adotadas pelo Estado para servir como “fonte de renda” e serviços à classe dominante: 1) assumir atividades econômicas não rentáveis e cobrindo o capital privado das perdas nas crises oriundas do processo de acumulação, absorvendo-as para si; 2) Subvencionar o capital privado diretamente (destinando recursos públicos, créditos vantajosos

etc) ou indiretamente (através de infra-estrutura, serviços e equipamentos ao complexo empresarial, energia, transporte etc.); 3) assumir os custos sociais para a reprodução da força de trabalho e especialmente os gastos em pesquisa para o desenvolvimento técnico-científico. 4) abrir novos mercados (esta tarefa se oportuniza pelo aparelho burocrático administrativo subvencionado pelo Estado); 5) Assumir o papel de reproduzidor das relações sociais oriundas do modelo capitalista e na organização da divisão social do trabalho através de seu aparelhamento institucional (aparelhos ideológicos e repressivos).

3.3. A “Inclusão Excludente” e o Novo Conceito de Adequação Social Proposto pelo Estado Promotor do “Abandono Concertado”

“Entende-se que a política social (..) consiste numa estratégia utilizada pelo Estado, (voltada) para o chamado desenvolvimento econômico (com o objetivo de interferir) na correlação de forças sociais (que se defrontam em determinado contexto histórico)”

(VIEIRA, E. *Estado e Miséria Social no Brasil*).

“É irrealizável todo o conjunto de 'soluções' para a questão da desigualdade, que remetam apenas às esferas da distribuição e do consumo, diga-se, da circulação, quando a chave do problema está na produção”.

(BEHRING, E.R. *Política Social no Capitalismo Tardio*)

Conforme pudemos constatar, a partir das referências do subitem anteriormente descrito, o Estado não é formado unicamente pela e para a classe dominante – embora esta se utiliza amplamente dos recursos do Estado, assim como coloca representantes na máquina burocrática deste, com vistas à manutenção de seu projeto hegemônico¹². O que significa dizer que o sistema capitalista não formou o Estado. Esse se deu pela complexificação social, e o

¹² Conforme CARNOY (2000: 73): “1º) Através dos membros do sistema de Estado: as pessoas que estão nos mais altos postos dos ramos executivo, legislativo, judiciário e repressivo, tendem a pertencer à mesma classe ou classes que dominam a sociedade civil; 2º) A classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global; 3º) O Estado é instrumento da classe dominante porque a natureza do Estado é determinada pelas exigências dos modos de produção”.

caráter de dominação de classe se dá na ordem que esta (classe dominante) regula os meios de produção, que, por sua vez, organizam as formações e relações sociais.

Draper (*apud* CARNOY, 2000: 74) confirma o pensamento acima descrito quando enuncia que o Estado é uma instituição necessária à organização societária, porém enquanto houver classes dominantes nas relações sócio-econômicas ela vai se servir da estrutura e inserção do Estado até moldá-lo aos seus interesses de classe.

Partindo desta premissa, o Estado, ao organizar a sociedade civil – no acúmulo da experiência sensível urgida a partir da objetivação das condições de vida e da complexificação destes meios – resguarda-se em não desalinhar a articulação que possui com a classe dominante.

Com a intenção de refletir sobre o fôlego que anima estas diversas propostas aventadas pelo Estado no sentido de encaminhar “soluções” às problemáticas sociais, descrevemos neste subitem da pesquisa, que tal política social empreendida pelo Estado (e que estão em curso) é inoperante, pois não elimina as gritantes contradições colocadas amplamente pelo atual modelo econômico-político-social, uma vez que, conforme já analisado, este se imbrica com questões para a manutenção do sistema de acúmulo da classe burguesa e se descompromete com as massas desfavorecidas.

As soluções acordadas entre o Estado e classes dominantes se encontram no sentido de “aliviar” a agudeza das contradições que a sociedade de classes proporciona. A falta de clareza sobre estes determinantes conceituais, por parte da classe trabalhadora, faz com que estes mesmos trabalhadores se submetam à lógica de uma assistência paliativa, co-dependente, de seus problemas objetivos e existenciais patrocinados pelo Estado. Ou seja, na atualidade, o contexto assinala a lógica de um mercado liberalizado e perverso como antes nunca visto na economia mundial, aponta o quadro gritante de populares que ainda possuem algum acesso e “visibilidade” dos órgãos públicos recebendo algum mísero benefício – benefício este que não cobre o número de necessidades essenciais à manutenção da vida.

A ideologia da globalização torna-se propícia a estes novos tempos e, por conseguinte, hegemônica, uma vez que traz em seu bojo a falácia da ampla distribuição de riquezas, a tal ponto que os povos que historicamente se colocaram à margem do processo de alto consumo se sentem incluídos. O problema ocorre quando o próprio Banco Mundial abandona suas metas de amplo consumo, por entender que este processo e o da reestruturação produtiva são

inevitáveis enquanto segregadores à participação das grandes massas. O ideal do Banco Mundial hoje não é o de superar a pobreza, mas sim de aliviá-la (LEHER, 1998).

Para Faleiros (1982), a política social é resultante da relação e do desenvolvimento das forças produtivas e sociais; por isso, cabe ao Estado enquanto “mediador” fomentá-la e conduzi-la. Faleiros conceitua a política social como o “resultado da luta de classes”, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção destas mesmas classes sociais. O autor ainda analisa que as ideologias humanistas, progressistas ou liberais dissimulam tais contradições, pois a roupagem que apresentam é de que tais medidas serão instrumentos eficazes para que todos alcancem a “igualdade social, o melhoramento do bem-estar e a igualdade de oportunidades”.

Portanto, neste estudo – e que será mais detalhado neste subitem –, verificaremos que a política de inclusão, que sobejamente faz parte do discurso das últimas décadas, é inviabilizada pela própria lógica interna do sistema capitalista (*natimortas*) – uma vez que, para alguns ganharem, acumularem, outros terão que perder, serem excluídos –, tornando ineficaz qualquer encaminhamento das pretensas “soluções”, que sugerem eliminar ou reduzir o fosso das desigualdades entre ricos e pobres, assim como incluir os marginalizados diante da possibilidade da pertença social há tanto perdida.

Para isto, desenvolveremos o conceito de que a política social emanada pelo Estado desde a implantação do sistema capitalista é míope ao raio das atividades que deverão atingir o público alvo (os desassistidos, os desafiados sociais¹³), da mesma forma que utilizam meios que não alcançam a população maciçamente de forma a projetar a solução na radicalidade de seus problemas.

Temos por premissa indicar ao leitor, primeiramente, a localização destes conceitos na literatura mais apropriada, para a clarificação da idéia sobre o assunto a ser tratado. Neste sentido, o mais significativo a este desafio, uma vez que continuamente percorremos as

¹³ Conceito elaborado por Roberto Castel, define “*que significa uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal*. (...) *Estão aqui consideradas as populações com insuficiência de recursos materiais e também aquelas fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, não somente em vias de pauperização mas de desafiliação, ou seja a perda de vínculo societal*”. Cristovam Buarque, por sua vez, tem como proposta a “*apartação social*”, que significa “*um processo pela qual denomina-se o outro como um ‘ser a parte’* (...), *ou seja o fenômeno de separar o outro, não apenas como desigual, mas como um ‘não semelhante’, um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens e serviços, etc. mas do gênero humano. É uma forma contundente de intolerância social*”. Apud WANDERLEY, Mariângela B. “Refletindo sobre a noção e exclusão”. pp 21-22. In. SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.

notações clássicas ao tema, foi encontrado nos conceitos que V. Faleiros arrola em sua obra (já citada nesta pesquisa), e que perpassam a esfera de atuação da Previdência e Assistência sociais na atualidade, destacando a ação do Estado na vanguarda do papel de “mordomo” do capitalismo, sendo o instrumento de uso da classe dominante em atitude deletéria às classes oprimidas, assim como garantindo a mais valia, o oportunismo em sua estrutura burocrática, a contenção dos ânimos sociais e a formação de opinião generalizada – consenso social. Neste sentido, Faleiros elabora dezesseis conceitos explicativos à ação paliativa das políticas voltadas ao âmbito social.

O primeiro conceito diz respeito às ações sociais que o Estado propõe como um meio de corrigir as ações deletérias do mercado, já que este mantém as desigualdades de condição entre os indivíduos. O segundo conceito proposto afirma que o Estado, mesmo não possuindo uma natureza mercantil, apóia o sistema mercantil por meio da geração e aperfeiçoamento de mão de obra¹⁴. Terceiro: a política social do Estado tem “dupla ação no mercado”, como estímulo à produção e à demanda às empresas, por isso o Estado não intervém no cerne da questão com a política social: a questão da exploração. Faleiros nos quarto e sétimo conceitos, descreve que o Estado aparece como um justo mediador que se encontra acima das classes sociais. Desta forma, pode justificar todas as ações que delibera em sociedade, principalmente aqueles que serão desfavorecidos pelo mercado (“em razão de insuficiências pessoais ou individuais, de rendimento, de organização e de estatuto”), restituindo um certo equilíbrio social e econômico em prol da manutenção das vantagens que isso proporciona à classe dominante. Ainda sobre esta premissa, Faleiros aborda – seguindo e quinto conceito – de que determinados grupos ou indivíduos, por razões pessoais ou por debilidades sociais, não podem inserir-se ou usufruir as vantagens do mercado; desta forma, o Estado se apresenta garantindo a estes a proteção dos bens essenciais e consagrados pelo consenso social¹⁵. No sexto conceito, a proteção do Estado acima descrita irá ser justificada, segundo Faleiros, através do instrumento da **lei** que legitima a introdução dos direitos sociais. O Estado, no oitavo conceito, entende e trata de **indivíduos**, aos quais irá também sobrepôr os rigores da lei para contê-los, caso necessário. O Estado nunca trata de coletividades, mas concentra-se em indivíduos ou, no máximo, em núcleos

¹⁴ FALEIROS esclarece que “*esta intervenção pode ser considerada não imediatamente mercantil, porque ela não segue o princípio da remuneração direta dos fatores de produção. A assistência social é atribuída sem atenção ao esforço produtivo*”. (1982: 50).

¹⁵ Também o autor anota que a literatura analisada (*Rapport Castonguay*, v III, tomo I, p 210) asserta que “*à medida em que aumenta o número de problemas confiados ao Estado, este último procura coordenar as diferentes políticas ou as diferentes medidas numa espécie de código de caridade pública para com os desfavorecidos*”.

familiares – é a máxima do individualismo e da cultura individualista. Nono conceito: trata da acessibilidade. No entendimento do autor, o próprio Estado estabelece normas que eliminam os entraves ao acesso à educação, justiça, rendimentos, ao auxílio social, habitação, a partir de uma visão maniqueísta e dicotômica da promoção do bem estar social (o bom e o mau; justiça versus injustiça etc). No décimo conceito, o autor analisa que o Estado depreende tais políticas na intenção de garantir os mínimos sociais a todos os sujeitos “que são considerados iguais perante a lei, mas que devem também ser desiguais em relação aos rendimentos, à habitação, à justiça para poderem ter acesso a esses direitos. A universalidade protetora revela-se discriminatória, pois vale também para os favorecidos” (FALEIROS, 1982). No décimo primeiro tópico, o autor descreve o fenômeno da “livre escolha”, onde as atuais políticas neoliberais resguardam para o indivíduo seu direito à autonomia na escolha de bens ou serviços (através das assistências jurídica, social ou a que o mercado diretamente oferece). Isto seria possível, uma vez que o Estado neoliberal prevê ações que “compensem” os riscos individuais oriundos do desenvolvimento econômico, do assalariado e do mercado (décimo segundo conceito), uma vez que a perda da renda é o maior risco que seu projeto de amplo mercado poderia sofrer. Este também é o mote do décimo terceiro conceito, onde Faleiros aborda o sentido lógico do discurso de solidariedade coletiva suscitado pelos liberais apenas para estabelecer política social que cubra os riscos inerentes ao processo de produção e consumo. Na décima quarta proposição, Faleiros lembra que, na atualidade, o Estado se coloca como agente político, aparelho coercitivo e de integração, instituição burocrática e um mediador entre as diferentes práticas sociais, onde organiza e delibera sobre determinada circunstância como se fosse de interesse geral. Chegamos agora aos três últimos conceitos formulados por Faleiros: o décimo quarto enuncia sobre a variação do Estado em ser tanto um interventor repressivo às camadas populares ou um regulador dos conflitos sociais. Isto sempre dependerá da forma como as classes dominadas se colocam diante da exploração do sistema de produção e como está caracterizado o contexto para situarmos de qual Estado estamos falando – Estado militarista, liberal-democrático etc. No décimo quinto conceito, o autor aponta o estabelecimento de novos “contratos sociais” por parte da burguesia liberal, com vistas a conter os conflitos sociais derivados da combatividade da massa operária e demais organizações populares. O Estado seria chamado a *forçar* o consenso entre os atores do conflito em questão, mantendo ileso todo o processo mercantil da sociedade. Finalizando, o décimo sexto conceito diz respeito ao caráter legitimador do Estado frente às classes dominadas

por meio do processo liberal representativo. As classes dominantes afastam a ameaça da perda do controle do Estado para as classes dominadas e ao mesmo tempo, procuram trazer para si a lealdade destas classes para obter apoio às diretrizes que fomenta.

Estes conceitos, por fim, dizem respeito ao apanhado de ações públicas sociais pertinentes ao Estado. Com a definição que ora apresentamos, podemos atestar a reflexão sobre a impossibilidade das ações sociais, no Estado capitalista, em reverter o quadro de disparidade entre ricos e pobres, incluídos e excluídos.

É sabido, também, que os mesmos são concebidos a partir da lógica de favorecer e manter a classe dominante. A política social é, por princípio, sempre paliativa, porquanto não modificadora da estrutura que dinamiza a luta de classes. É mister, no entanto, a necessária compreensão da possibilidade contra-hegemônica que existe nos fenômenos ao entendê-los pela lógica dialética. Por meio desta, não ficamos alijados à interpretação crítica que discute os dados sociais e a superestrutura apenas enquanto mecanismos reprodutivistas.

Faz-se imprescindível definirmos uma outra particularidade da política social ao se pontuar enquanto medida pública estatal para aliviar as pressões populares frente aos gritantes índices de pobreza e de exclusão sociais: existem no campo internacional as agências multilaterais que, por sua vez, conduzem os programas sociais nacionais a partir de diretrizes e princípios que devem ser seguidos pelos países clientes/devedores para a possibilidade de dotação, renegociação ou renovação de empréstimos.

Neste ponto, Simionatto (2002, mimeo) nos indica que, no último decênio, as agências multilaterais ofereceram subsídios a todos os países da América Latina e Caribe através de Programas de Compensação. Estes programas objetivam “aliviar” as políticas de ajuste que atropelaram as classes mais pobres e desfavorecidas através do conhecido “Fundo de Inversão Social”: são programas que não se preocupam em resolver as causas estruturais da pobreza e miséria, mas “amortecem” as conseqüências mais imediatas e visíveis do processo de globalização, de reestruturação produtiva e dos ajustes políticos.

Lembramo-nos das ponderações de Pereira (2000: 69), ao entender que tais políticas de “alívio à pobreza”, por seu caráter superficial, traduzem-se em “sérios prejuízos” à objetivação da vida dos indivíduos em sua condição física e social, de tal modo que possam **expressar sua capacidade de participação ativa e crítica**. O resultado disso, conforme os estudos da referida autora, se materializará em danos nocivos sobre o indivíduo que atuam

independente de sua vontade, do lugar ou da cultura em que este está inserido. Ou seja, para que as necessidades básicas sejam realmente atendidas, se deve observar e atender tanto a saúde física quanto o desenvolvimento da razão crítica e da autonomia.

A autora finaliza seu pensamento dissertando que estas serão as condições que, uma vez cumpridas, favorecerão a consolidação e o desenvolvimento da economia de mercado; primeiramente, por atrelar os sujeitos às precariedades do usufruto dos bens e serviços dispostos socialmente (somente aos que podem pagar por seu uso), e, segundo, por danos individuais no que se refere à possibilidade de reflexão crítica do que ocorre consigo e com outros, além da dificuldade em discriminar os fatos sociais mais totalizados a partir da leitura do que se dá no espaço ampliado da luta de classes e, assim, entender como se relacionam seus determinantes (PEREIRA, 2000: 106).

3.4. O Projeto De Intervenção Da “Nova Direita” Nas Políticas Educacionais: Incluir Para Excluir.

“(..) cabe demonstrar que o ajuste neoliberal (e neoconservador) se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e 'rejuvenescer' a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social. Os grandes mentores desta veiculação são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. (..) (P)odemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão”.

(FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*).

Após desembaraçarmos as tramas que nos permitem conceituar adequadamente a unificação entre neoconservadores e neoliberais (aliança “Nova Direita”) e do gerenciamento do Estado na inserção da agenda política desta aliança em seu programa de governo, queremos, neste momento do estudo, compreender mais detidamente a interferência que ocorre sobre tais políticas no campo educacional.

Como introdução à questão, relacionamos as políticas educacionais sempre à esfera da política social que é deliberada pelo Estado com vistas a responder às demandas nacionais neste setor, uma vez que a educação situa-se na condição onto-gnosiológica dos seres

humanos: é atividade não material, portanto, seu produto se torna indissociável de seu produtor (SAVIANI apud JANNUZZI, 1997: 218). Jannuzzi (1997: 219) assevera que a manutenção em defesa da educação pública, obrigatória e gratuita vem com a própria historiografia da sociedade, já que “a educação é um dos movimentos necessários ao pleno desenvolvimento humano”. A autora lembra que teóricos do liberalismo clássico também defendiam a promoção da educação gratuitamente às massas pelo Estado, com vistas a adequar o produto imaterial da educação dos alunos em bem material aos empresários. A. Smith (*apud* JANNUZZI, 1997: 219), por exemplo, defende que o Estado mantenha a educação pública na intenção de propalar a ordem pública, já que entende que apenas um povo instruído não se dá a atos indecentes e desordeiros, como o faz “o povo ignorante e obtuso”.

Segundo FRIGOTTO (2001: 40-41), as investidas da burguesia em seu projeto hegemônico, globalizante, se encontram primordialmente no campo educacional uma vez que esta subsidiará as novas formas de sociabilidade capitalista, acompanhando (e adequando em sociedade) o movimento do novo modelo de acumulação de tal maneira que o torne orgânico, natural.

A educação é fenômeno social; por esta razão encontra-se entrelaçado sob vários determinantes (assim como também os produz). Marx (*apud* GADOTTI, 1983: 57) entendia o fenômeno educacional vinculado à produção social total, a omnilateralidade. Isso pressupõe que todo o projeto teleológico educativo não visará ao desenvolvimento individual e competitivo dos dons concebidos como “naturais” que encontramos nos modelos idealistas e no fundamento individualista grego.

Conforme Gadotti (1983: 58), a teoria e prática educacional serão insuficientes caso não estejam vinculados a um projeto de sociedade em que a divisão social do trabalho se rompa e passe a inexistir. Desta forma, o conceito de omnilateralidade poderá ser resgatado em sua plenitude, ou seja, a conquista histórica dos indivíduos a uma capacidade total possibilitada pela ampla distribuição e gozo dos bens produzidos pela sociedade, considerando-se aí o usufruto dos bens espirituais e materiais.

Como anteriormente observamos, a educação está na ordem do processo não material: seu produto não se separa do produtor; por isso, não gera “mais-valia”, ou lucro. Seguindo este raciocínio, a educação se dá, a princípio, como ato não representativo ao capitalista, por não gerar o excedente material que gera mais acúmulo de capital (Cf. SAVIANI,

1992: 19). Isso, no entanto, foi requalificado a partir da teoria do capital humano. Segundo Frigotto (1984: 40-41), a teoria do capital humano reduz o processo educativo à “função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção”. Com isso, na visão macroeconômica, o Estado se empenharia na promoção da educação enquanto investimento no “fator humano” pelo setor público, estando atrelado ao aumento da produtividade. Na visão microeconômica, seria um dado que “explicaria as diferenças individuais, de mobilidade social” (Cf. FRIGOTTO, 1984: 41).

Torres Santomé (2003: 26-27) nos indica que, assim que houve toda a reestruturação no campo da produção e da economia, ao qual adentramos a uma fase capitalista mais perversa, da mesma forma houve significativas mudanças na lógica da gestão e trabalho pedagógicos. Isso se faz pela necessidade de desenvolver mecanismos que absorvam os impactos do novo modelo de produção, consumo e das relações sociais que se estabelecem a partir destes, a ponto de se confundirem em um senso comum (naturalização desses processos no corpo social). A escola, no papel de aparelho ideológico, possibilita que as novas gerações estejam se adequando aos novos princípios da reestruturação produtiva.

O autor acima citado prossegue no raciocínio sobre o impacto escolar diante das novas limitações do mercado e entende que na fragilização pela qual passam maciçamente as nações após acordo com os organismos internacionais (o que significa falar sobre a contrapartida do contrato, que seria a reestruturação dos setores econômico, político, social e cultural destes países), orientados sobre as políticas articuladas com a Nova Direita (como já verificamos), estes reduziram as escolas em espaços otimizados de uma expectativa única em formar mão de obra aptas para o mercado. Desta forma, todo o processo pedagógico estaria articulado apenas ao raciocínio de consumo; a própria instituição escolar seria considerada imprescindível enquanto recurso para obter retorno individual sobre benefícios financeiros (TORRES SANTOMÉ, 2003: 32-33).

Numa outra ponta deste raciocínio encontramos as argumentações de Pérez Gómez (2001: 133) sobre o desmantelamento da educação e das instituições escolares nas últimas décadas do séc. XX. Diz-nos o autor que todas as propostas de reforma educacional fomentadas pelo Estado como revolucionárias diante dos novos tempos de reestruturação produtiva, na

verdade se mostraram apenas adequadas aos novos parâmetros de consumo, nos quais o processo educacional (e todos os recursos a ele dirigido para a orientação responsável do ato e gestão pedagógica) resume-se à regulação das relações de oferta e procura. Queremos dizer com isso que há uma distorção do papel da educação no desenvolvimento humano, que deveria estar associado à oferta de conhecimentos e à operacionalidade técnica sensível, “enquanto mecanismos possíveis para a análise do funcionamento social e como base para a intervenção em sua orientação e estrutura. Isso inclui também gerar capacidades e possibilidades de obter informação (e formação) para criticar os modelos produtivos e as instituições do Estado quando não funcionam democraticamente e favorecem os grupos sociais mais privilegiados” (PÉREZ GÓMEZ, 2001: 38).

Quanto ao aspecto das políticas da Nova Direita inserindo uma nova roupagem na educação como um todo, e no processo educacional institucionalizado mais detidamente, Pérez Gómez (2001: 133-140) afirma que ao menos quatro características desse novo modelo societal são mais influentes nas objetivações determinadas pelos estabelecimentos de ensino: 1) Relatividade e perda de fundamento da racionalidade; 2) Complexidade social e aceleração da mudança tecnológica; 3) Autonomia, descentralização e complexidade; 4) Rentabilidade e mercantilização do conhecimento.

O primeiro aspecto (ou característica, como aponta o autor) diz respeito ao período de incertezas e ambigüidades em que nos encontramos e que produz a perda das finalidades da tarefa educativa. Seria a perda da “legitimidade intelectual”. A falta desta racionalidade sobre os procedimentos necessários para o desenvolvimento educacional das novas gerações gera a imersão das unidades de ensino em um “terreno complexo da abertura e da incerteza, das oportunidades que oferece à plasticidade da estrutura social atual, e dos riscos e perigos que implicam a incerteza e a exposição a fatores e influências contraditórias, imprevisíveis e desconhecidas” (2001: 134). O segundo aspecto se detém na análise da complexidade dos fatores de mudança por qual passamos e que é o resumo da imperiosa mudança da base tecnológica, “a flexibilização das organizações, a fluidez da política internacional e a dependência da máquina econômica”, causando o “descarrilamento” das certezas na vida pessoal e exigindo dos indivíduos uma maior especialização, que nunca parece suficiente ou alcançável pelas rápidas mudanças nos modos de produção. Segundo o autor, esta rede de complexidade social aliada às incertezas e à mudança tecnológica tem impedido que os indivíduos meçam as

conseqüências e motivações de seus atos. Outra ação levantada pelo autor seria a do conhecimento e o tratamento que se deve dar adequadamente às informações para que se possa encaminhá-las em referência à materialidade objetiva. A realização plena disso não ocorre pois a disponibilidade da informação sempre parece parcial ou inoperante (porquanto nestes novos tempos a informação tem se tornado cada vez mais abstrata e sofisticada) diante da diversidade de respostas possíveis e pela rápida modificação com que estas se processam. O terceiro aspecto levantado por Pérez Gómez (2001: 137), estaria no uso da linguagem de mercado pseudocamuflada em uma linguagem democrática. O caso mais gritante seria dos termos: autonomia, descentralização e desregulamentação; tais terminologias são as que se postulam enquanto primícias das hodiernas reformas educacionais. O autor alerta que, quando o Estado neoliberal pontua sobre estes aspectos, está apenas ajustando tais princípios (que historicamente são reivindicações dos trabalhadores da educação) ao ideário da Nova Direita uma vez que: a) sua idéia de descentralização subjaz à responsabilidade da própria instituição escolar em angariar fundos para sua manutenção administrativa e pedagógica; b) a autonomia estaria vinculada ao princípio já instalado nos novos parâmetros do processo industrial onde os trabalhadores respondem por seus setores com relativa autonomia e responsabilidade pelo processo de produção. Desta forma, reduzem o número de trabalhadores em pequenas seções de trabalho, amparados num perfil muito mais simples para a seleção, mobilidade e flexibilização dos componentes às exigências do mercado. Esse processo incorporado à rotina escolar resultará num desvirtuamento das condições do processo pedagógico, que se dará unicamente na lógica da produtividade e competição entre os membros do corpo discente, docente e administrativo-pedagógico da escola; além do que as exigências do mercado e do processo do acúmulo de capital - o lucro – não são sendas perseguidas no ato educativo, que por sua vez é fundamentado em “princípios humanistas que promovem mediante a vivência cultural, a reflexão e a experimentação, o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e a utilização crítica do conhecimento” (PÉREZ GÓMEZ, 2001: 138). O quarto e último aspecto levantado pelo autor diz respeito ao conhecimento enquanto produto; conhecimento enquanto valor de uso e de troca. O princípio ventilado pelos neoliberais seria de que o conhecimento otimiza a rentabilidade de qualquer processo ou de qualquer produto, por estar vinculado diretamente às suas aplicações tecnológicas. Segundo o autor: “o conhecimento adquire valor na nova epistemologia por sua utilidade para produzir objetos e serviços valorizados no intercâmbio mercantil; um desses

serviços principais é produzir provas que justifiquem ou a qualidade ou a inevitabilidade histórica do próprio sistema” (PÉREZ GÓMEZ 2001: 140).

Finalizamos este capítulo com a análise de Gentili (1996: 20) sobre a principal reforma neoliberal na política educacional: *transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado*. Desta forma, é necessário estabelecer, primeiro, mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços que a escola prestará, tanto no âmbito do sistema quanto no interior das unidades de ensino. Segundo, articular as necessidades do ensino (tanto os princípios quanto as ações/estratégias pedagógicas) a partir das necessidades do mercado; o que de certa forma é uma tese obtusa, pois os referenciais das novas tecnologias se modificam de tal maneira que é visível a distância entre os referenciais dos novos modelos de produção e o domínio técnico exercido nas escolas através de seus poucos recursos materiais e humanos.

3.5. Resumo Do Capítulo

Com este capítulo resgatamos as bases conceituais de Estado, partindo da denominação histórica da formação deste e da sociedade capitalista. Este tópico tem extrema relevância, uma vez que, ao debater o sentido das políticas públicas estatais, temos que necessariamente reconhecer as fronteiras de suas limitações de impacto social, já que, ao serem deliberadas na e pela lógica da permanência estrutural da base capitalista, não modificam a situação da sociedade classista, porém, atuam no sentido da paliatividade de sua ordem e na contenção das massas, a partir de seus aparelhos repressivos e ideológicos de Estado. A partir do detalhamento histórico da sociedade capitalista em Singer, Leher e Wood, e da concepção de Estado nesta mesma sociedade, com base nos escritos de Carnoy, Châtelet, Engels e Lênin, foi possível concluir a impossibilidade da fomentação de políticas públicas sociais que, no plano operacional de tais medidas, se concentrassem na modificação “à raiz do problema” da exclusão da grande maioria da população e, da mesma forma, que oportunizasse o reolhar dos indivíduos sobre novos valores humanos não encetados sobre a base econômica.

Com o detalhamento deste ponto, nos preparamos para a análise mais estreita da lógica que permeia a formatação das políticas públicas. Este subitem do capítulo II teve a preocupação de desnudar a idéia de que, embora o Estado na sociedade capitalista não tenha sido formado pela classe dominante, ele é instrumento desta classe para consolidação de seu projeto

hegemônico. A classe dominante engendra-se na estrutura do Estado através de suas representações, por meio de seu poder econômico global e porquanto as postulantes sócio-econômicas são determinadas pelas exigências dos modos de produção, aos quais a classe dominante detém.

Por este sentido, as políticas públicas serão inoperantes na intenção de modificarem a realidade social na forma como esta consolidada. Numa análise dialética, no entanto, temos que ter o cuidado para refletir sobre as possibilidades contra-hegemônicas que surgem neste arcabouço. Seria como entender que ingenuamente há somente o ato mecanicista da reprodução da ideologia dominante que se fizesse presente na vida social, e assim não o é¹⁶.

O apanágio das sociedades democráticas, difundido amplamente, exige que seja aberta a conquista do direito não somente para uma fatia da população. É o caso das chamadas “doenças democráticas” como C. Buarque (2001) descreve: a Aids e a poliomelite, por exemplo. Tais doenças se manifestam no corpo social de forma generalizada, sem denominar em qual classe se dará o surto. Com isto condiciona-se o favorecimento da busca de possibilidades materiais de solução a tais casos, se for oferecido à grassa maioria da população seu atendimento. Este tópico se relaciona dialeticamente, uma vez que existe a mão do Estado que, enquanto direito subjetivo dos indivíduos, deve garantir a vida e sua manutenção (oferecendo o mínimo básico à sobrevivência), e por outro, a sujeição dos indivíduos aos programas assistenciais de tal forma que recorrem a estes localizados por uma co-dependência do sistema de assistência social.

O terceiro tópico que descrevemos neste estudo é o das políticas educacionais situadas no âmbito da política social fomentada pelo Estado e que está sendo o alvo da inserção de todo o apanágio neoliberal e neoconservador. Isto é verificável pelas argumentações de Torres Santomé e Pérez Gómez, argumentando que o ideário político-econômico-social e cultural da aliança da Nova Direita encontra, no aparelho escolar, todo o respaldo para a formação da mão de obra especializada, flexível, organizada para os novos padrões de mercado no que tange aos quesitos das relações sociais, relações de produção, do novo arcabouço das tecnologias que sustentam o discurso do conhecimento enquanto bem de consumo (por isso possuidor de valor de troca), do arguto sistema de competição que se instala na instituição escolar, onde as práticas pedagógicas dissimuladas em práticas progressistas fomentam o individualismo etc. Enfim, no

¹⁶ Como pondera Gramsci: “*é por isso que se torna necessário demonstrar sempre a futilidade do determinismo mecânico (...) justificável enquanto filosofia ingênua da massa e tão somente enquanto elemento intrínseco de força (...)*”. GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p 24, 1995.

espaço escolar, as políticas aventadas pela aliança entre os novos conservadores e novos liberais possuem abrigo e constituem-se como os novos escopos das práticas exercidas pela comunidade educacional e, submetidas regularmente, no ensino das novas gerações como inevitáveis. Desta forma, se estabelecerão no imaginário coletivo como ações naturalizadas, tornando-se a-históricas e distantes das objetivações humanas. Estas se estabelecerão enquanto elementos da alienação dos indivíduos, no senso comum da cotidianidade, do mundo da vida.

4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90 VOLTADAS À INCLUSÃO SOCIAL

"A primeira condição de uma reforma transformadora da realidade seria a de clarificar, para não confundir nem nos auto-enganar, que desafios concretos coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que não mude".

(GIMENO SACRISTÁN, J. "*Reformas educacionais: utopia, retórica e prática*").

Neste capítulo, trataremos mais centralmente de nossa intenção primeira: analisar as políticas educacionais na década de 1990 para verificar o trato dado a questão do paradigma inclusivo, no Brasil. O recorte é particularmente importante, porque entendemos que as políticas da Nova Direita (que detalhamos no capítulo anterior deste estudo) se articularam agressivamente no país nesse período. O discurso que se principia nesses tempos é o da inclusão, além de se implementar um amplo programa de descentralização¹⁷ - principalmente na área da política social.

Segundo vários estudos realizados (Cf. OLIVEIRA, 2000; GENTILI e SADER, 1995; GENTILI e SILVA, 1996; GENTILI, 2001; FRIGOTTO, 2002, FRIGOTTO & CIAVATTA, 2001; LEHER, 1998; entre outros), entende-se que os anos 90 se destacam pelo volume de políticas sócio-educacionais dirigidas principalmente às camadas populares, que, por sua vez, foram sobejamente prejudicadas com as medidas econômicas de âmbito internacional. Tais medidas têm o sentido de acomodar essas camadas, principalmente, aos “novos tempos” de reajuste estrutural da produção capitalista, formando tanto blocos de consenso quanto formando opinião no imaginário da coletividade, ao arrefecimento ante as condições que se apresentam à nação (leia-se “o mercado”) e à necessidade de adequar-se aos mesmos. Segundo Castro & Menezes (2003), já na gestão Collor de Mello, a intenção de “modernizar o Brasil”, tanto no sentido das políticas econômicas quanto da política social, perpassava necessariamente pela estrutura educacional vigente, entendida àquela época como a área mais problemática porquanto *estratégica ao modelo de desenvolvimento preconizado*, o que em outras palavras significa objetivar ajustamentos que contivessem e restringissem a esfera pública estatal, alinhando-a com as leis de competitividade internacional (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2001: 105).

Para os Organismos Internacionais (mais estreitamente o Banco Mundial - BM), a intenção de investir maciçamente em programas de infraestrutura nas nações subdesenvolvidas, já em meados da década de 70, estava atrelada à idéia de eliminar a pobreza

¹⁷ Programa de descentralização: a União propõe-se a transferir para os estados e municípios as funções gerenciais da política social, sem, no entanto, auferir-lhe autonomia fiscal e política: “*O governo federal reúne condições institucionais favoráveis para formular e aplicar esta transferência de atribuições aos governos locais*”. Este programa foi iniciado com o governo Collor de Mello, prosseguindo com Itamar Franco, porém, seu “melhor formato” e implementação ocorreram nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (Cf. OLIVEIRA, 2000: 17). Conforme Cury (2002: 197) as políticas de descentralização significam “*um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológicas, pouco naturais aos fins da educação*”.

absoluta, ou seja, reduzir os índices que compeliem as massas ao conflito social; desta forma são gestados programas que investiriam na infraestrutura com esse objetivo através do setor educacional, mais centralmente no ensino fundamental (OLIVEIRA, 2000: 109).

Nos anos 80, o BM se articula com os princípios da globalização e insere-se sobejamente no programa neoliberal. Desta forma, defende a manutenção da força do Estado em políticas que promovam as quatro primeiras séries do ensino fundamental e uma ampla agenda de privatização aos demais segmentos (OLIVEIRA, 2000: 111). Oliveira ainda nos lembra que a grande preocupação dos neoliberais em implementar suas políticas nos setores político, econômico, cultural e social seria a necessidade de transformar o perfil e a qualidade do trabalho produtivo na América Latina (OLIVEIRA, 2000: 120). Este perfil seria o do trabalhador flexível, adaptável às várias situações por qual perpassam os mercados hodiernamente. Desta forma, os anos 90 são eleitos como a chave para a arrancada da reestruturação produtiva e de transformações qualitativas com vistas a alcançar competitividade internacional, e o setor educacional seria estratégico para conter os focos de insatisfação com o novo modelo social. A educação estaria na agenda da vinculação entre o mundo do trabalho e da produção (OLIVEIRA, 2000: 145). Tais medidas foram concebidas a partir de duas grandes convenções do setor educacional ocorridas em 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, e em 1993, a Declaração de Nova Delhi. Ambas patrocinadas por órgãos como a UNESCO, Banco Mundial, UNICEF e PNUD¹⁸. Os princípios ali acordados identificaram o setor educacional estratégico pela “promoção de valores humanos universais e respeito à diversidade cultural, além da qualidade dos recursos humanos que tem por premissa formar” (Cf. OLIVEIRA, 2000: 106). Entendemos que tais premissas se originam na própria lógica da doutrina liberal, uma vez que os princípios da igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia organizam a racionalidade da sociedade moderna e os encaminhamentos que dão para a produção.

Frigotto & Ciavatta (2001: 94-95) entendem todo o período da década de 90 como uma referência às mudanças que explicitam uma crise “*do sistema capitalista, ético-política e teórica*”. A primeira grande crise (do sistema capitalista) emerge após a longa fase de expansão do capitalismo. Este dado impulsiona a um novo modelo de acumulação, que se

¹⁸UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância; PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

caracteriza pela alta especulação financeira, o que ocasiona estrangulamento no fluxo de ganhos para alguns, o que redundará em tais crises.

Já as reformas educacionais no Brasil, a partir dos anos 90, conforme Oliveira (2000: 18), visam atender à população na apropriação de conhecimentos mínimos para que ela estivesse apta a se integrar aos novos parâmetros da produção estabelecidos. Da mesma forma, a agenda política se definiu em auferir ao Ensino Básico a preocupação de acessar os indivíduos ao mercado de trabalho. Com isso, os ajustes promovidos visaram à qualificação de mão de obra e à demanda do mercado. Oliveira (2000: 18) pontua que, embora tais medidas não se limitassem às questões didáticas e de conteúdo – e, sim, comprometidos com os processos de financiamento e às políticas maiores que são dirigidas a este setor (educação) - será por meio das reformas nos processos escolares formais (didáticos-pedagógicos, disciplinares etc) que as instituições de ensino sentiriam o impacto destas, uma vez que formatam o sucesso ou fracasso destas unidades de ensino diante dos novos modelos de produção delimitados pela reestruturação capitalista estabelecida; ou seja, controle e gestão justificam as reformas que ocorriam a partir da periferia do processo, além do que, inculca-se mais organicamente na comunidade que transita pelo universo escolar, através dessas medidas didático-metodológicas, a ideologia deste novo processo social em voga.

Diante destas premissas, o que podemos prever de antemão sobre as políticas de inclusão escolar dos anos 90? Antecipamos a análise, entendendo que as mesmas se localizam no âmbito das políticas de formação de opinião no sentido de naturalizar o processo de ajuste ao novo modelo produtivo – uma vez que tais relações estão reificadas -, levando os indivíduos a entender o fracasso do não-acesso ao mesmo por imperícia pessoal, sem, no entanto, entender o que realmente segrega: as perversidades do MPC¹⁹ estruturada e globalizada, com a mesma lógica de acúmulo de capital e da equação dos que, para ganhar/acumular/tornar-se mais ricos, devem deixar um rastro em muito maior número de perdedores/miserabilizados – resultantes de uma exclusão estrutural (LEHER, 1998: 259). Para Castro & Menezes (2003: 8), estudos levantados desde o governo Collor de Mello, em 1990, e estabelecidos nas diretrizes de ação para de gestão que se propunha a “modernizar o Brasil”, a educação se apresentaria como uma das áreas mais comprometidas com o descaso e ineficiência, o que era altamente preocupante, por ser, conforme já assinalado, estratégica à proposta de desenvolvimento que se aventava. Estes

¹⁹ MPC: Modo de Produção Capitalista

mesmos autores apontam que índices também aludem as “*baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e as altas taxas referentes à evasão e repetência*” (2003: 8).

Todos estes mecanismos que visam ao apanhado técnico da situação do país no início da década de 90 estavam vinculados ao projeto neoliberal e neoconservador que se propunha instalar nos países subdesenvolvidos; e a porta de acesso para estabelecer um novo senso comum seria por meio das políticas educacionais.

Para Leher (1998: 253-254) e Moraes (2002: 19), a idéia para tal articulação se dá pelo fato de a Nova Direita: 1) ter consciência de que a política social não é apenas ação administrativa, mas incumbem-se em amalgamar um modelo civilizacional e, 2) utilizar-se do setor educacional enquanto aparelho de hegemonia. Isto é possível verificar, uma vez que tais diretrizes estão materializadas no contrato que contém as diretrizes apontadas pelos bancos multilaterais (principalmente Banco Mundial) para o novo conteúdo das instituições educacionais, expressando assim a “*adesão incondicional dos governos aos preceitos do Banco Mundial*”. Leher ainda chama atenção ao fato de que o Estado nacional determina tais diretrizes no sentido de “bem” encaminhá-las (ou seja, fazê-las serem aplicadas nas unidades de ensino e seus sistemas) para que o fluxo correspondente às negociações com os bancos multilaterais esteja sempre aberto. Ou seja, “*a segregação social é assumida como política deliberada do Estado*”, e a educação é instrumento para o *alívio* da mesma (LEHER, 1998: 255). Na retórica atual, a educação se apresenta enquanto diferencial para qualificação e inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho. Isto é apresentado através da falsa idéia de que o sistema capitalismo tenha a intenção de absorver todo aquele que se qualificar apropriadamente.

A compreensão que temos sobre este movimento, que no Brasil se observa mais detidamente a partir da década de 90, é que o mesmo está centrado na conexão pobreza-estabilidade; a educação mediatizaria essas duas esferas no papel de articulador político-ideológico, já que, segundo os bancos multilaterais, “*se não é possível integrar as pessoas ao tempo hegemônico (era do mercado ou da globalização) pelo desenvolvimento econômico, é preciso integrá-las de uma outra forma. E a educação é a mais recorrentemente citada*” (LEHER, 1998: 259).

Outro recorte dado à proposta de pesquisa será referente às políticas dirigidas às primeiras séries do ensino fundamental, porquanto entendemos que a última década centrou-se em reorientações a esse segmento da educação básica (o que será melhor verificado após

elencarmos e historicizarmos os programas e projetos que ocorrem em toda a década de 90). Através de pesquisa aos sites oficiais do governo federal (Câmara de Comunicação do Palácio do Planalto, Ministério da Educação, INEP, IPEA), da literatura emitida pelos órgãos oficiais regionais e de importantes estudos/pesquisas nesta área de interesse, resgatamos os principais programas educacionais que visam à inclusão social. Temos claro que tais programas surgem no período mais propício às reformulações que se processam no campo da produção brasileira (e este dado está contemplado em toda a análise até então fomentada). Isto, não apenas como reflexo do movimento que ocorre no âmbito internacional, como as teorias da “dependência”²⁰ sugerem, mas enquanto *conditio sine qua non* para a alocação de recursos frente aos bancos multilaterais, com os quais o Brasil trava negociações mais contundentes a partir da segunda metade do século passado.

Segundo Castro e Menezes (2003), a gestão da políticas social de âmbito federal dos três governos que se sucederam por toda a década de 90 (gestão Collor, gestão I. Franco, e gestão FHC), estiveram comprometidas com a reestruturação da produção e a gerência do Estado, com vistas a adequar o país ao novo modelo de desenvolvimento proposto – ou seja, acordaram em amplo aspecto com as diretrizes neoliberais e neoconservadoras que se impunham às diferentes nações desde idos de 70/80. Oliveira (2001) alerta que, no decorrer de toda a década de 90, no Brasil, foram introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino da esfera local à nacional, com vistas a atender a universalização da educação básica (com ênfase no ensino fundamental) e para responder “*as novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista*”.

Nosso enfoque se dará não só às políticas de inclusão para deficientes (físicos, mentais, etc), mas também, àquelas que visavam “corrigir” o fluxo de demanda (políticas de apoio pedagógico/reforço escolar, aceleração dos estudos, insumos escolares etc). O desenvolvimento do texto se dará neste sentido, uma vez que o estudo apontou que a concepção de indivíduo normalizado segue um padrão construído a partir de sua inserção social, cujo valor é medido por sua capacidade de incluir-se no modelo de produção (ver o primeiro capítulo). Queremos dizer que o principal aspecto do processo de humanização dos seres humanos, o trabalho, está reduzido, hodiernamente, a um conceito centrado na empregabilidade, o que no

²⁰ Neste sentido ver a obra de F. H. CARDOSO (1972), C. G. CAUBET (1989), C. LAFER (1978), M.L. CARDOSO (1977), entre outros.

processo de reestruturação produtiva significa dizer que os indivíduos deverão ter atributos individuais de qualificação ou prontidão para tornarem-se “utilizáveis” aos novos parâmetros de empregabilidade (SHIROMA, 1999: 13). Primeiramente, é necessário esclarecer que ao corpo estatal, já por premissa e principalmente no plano dos regimes democráticos, é prevista a promoção de política social enquanto mecanismo à garantia da fomentação dos mínimos sociais, com vistas à sobrevivência e manutenção dos indivíduos e das suas gerações. Desta forma, o aparelho estatal concentrará mecanismos que sustentem programas e projetos que estejam alinhados com sua macropolítica (econômica, social, cultural etc), que por sua vez se organizam pelos princípios fundados na manutenção ou na radical reestruturação do modelo de produção social.

Segundo Vieira (2003), a política social (e aqui recortamos as do setor educacional) está voltada aos “mínimos” que se pode oferecer à população, ou seja, esta tem sido a lógica empregada pelo Estado na implementação de programas sociais, porquanto se voltam apenas às questões da manutenção imediata da vida dos indivíduos. O Estado oferece esses mínimos em atenção a uma “classificação da pobreza” e não a uma dada situação social; isto quer dizer: discutir a pobreza no país, hoje, é uma questão estatística (ou conforme Vieira (2003), uma “entidade”) e o Estado, enquanto regulador do capitalismo mundial financeiro deve retirar o “máximo” dos “mínimos” que aplica para modificar esse quadro no país. Vieira conclui afirmando que tal política social se fundamentam nos “minimalismos sociais” (que são as bases do irracionalismo capitalista) uma vez que seja impossível estabelecer parâmetros sobre a necessidade humana por ela ser uma dimensão subjetiva – o que será imprescindível a um indivíduo, não necessariamente é a outro –, e não há como focar a vida apenas no sentido alimentar (VIEIRA, 2003). Segundo SOARES (2001), a política social enfrenta duas grandes “chagas” em seu processo de fomentação: primeiro, a questão da demanda social cada vez mais atingida pela grave deterioração das condições de vida – que, na visão de VIEIRA (2003), serão restritas à “mínimos” para a sobrevivência -, e segundo, pelos cortes lineares nos gastos sociais e a “*substituição da concepção de direito universal pela de programas focalizados e residuais de combate à pobreza*”.

Com o esclarecimento desses pontos iniciais à discussão pretendida nesse estudo, seguiremos com a análise de importantes políticas educacionais que na década de 90 propuseram ações com vistas à inclusão social. O recurso mais adequado a esta finalidade será o

tratamento de tais programas através de “blocos de análise”; ou seja, elencaremos os mesmos por afinidades objetivadas na resposta social que visam obter, seguido do seu resgate histórico.

Iniciamos descrevendo que, na estrutura do Ministério da Educação, existem divisões que se debruçam sobre a elaboração de programas que atuam em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela carta de governo. Podemos citar a Coordenação Geral de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais (COGEPE), cujas atribuições são: orientar os sistemas de ensino na elaboração e no desenvolvimento de programas e projetos anuais para apoio financeiro do Ministério da Educação; analisar os pleitos encaminhados à Secretaria de Educação Fundamental (SEF); articular, junto aos órgãos financiadores, a formalização de acordos e convênios, acompanhando sua execução e avaliando o produto do apoio financeiro concedido. Junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), existem atualmente 5 coordenadorias, que se ocupam com os trâmites e a elaboração de programas e projetos educacionais, e uma diretoria. São elas: Coordenação de Orientação e Processamento de Projetos – COAPE; Coordenação Geral de Programas para o Desenvolvimento do Ensino – GEDEN; Coordenação de Convênios – SUMOC; Coordenação do Programa de Transporte e Saúde do Escolar – GESTE e a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação de Programas – GERAP; além da Diretoria de Programas e Projetos Educacionais – DIRPE. Esses órgãos trabalham na burocracia interna do governo no intuito de elaborar e encaminhar os projetos. Além destes, há uma articulação junto a institutos, principalmente os de censo, pesquisa e estatística, para levantarem as demandas objetivas com a finalidade de fornecimento financeiro aos programas fomentados.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2001), “as políticas públicas para o ensino fundamental são definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não esteja sendo contemplada por todas as crianças brasileiras. Os dados são obtidos através de censos que registram a situação de vida destas, tanto no âmbito federal, estadual, quanto municipal, afora as pesquisas e estatísticas realizadas pelos diferentes Conselhos Estaduais e Municipais voltados ao amparo aos cidadãos (neste caso, crianças e adolescentes) que se encontrem em situação de risco”.

Ainda conforme o MEC, um dos maiores “nós” do Ensino Fundamental se encontra no potencial de matrícula, que se encontra esgotado. A principal causa desse fato estaria na “*distorção idade-série*” enquanto consequência do índice de reprovação e da exclusão da

escola de crianças na idade própria seja por negligência da família e da sociedade, seja por incúria do Poder Público. A distorção de idade-série provoca atraso no percurso escolar dos alunos e um custo adicional ao sistema de ensino.

Segundo o MEC, as vagas existentes seriam suficientes se não houvesse tanta repetência. Embora não se tenha alcançado a universalização do fundamental, o Ministério da Educação considera desnecessário expandir a rede pública de ensino, alegando que, para resolver devidamente essa questão, é prioritário *“melhorar a articulação entre governo federal, os estados, os municípios e as ONGS”* (MEC, 2000). Desse modo, suas ações poderiam restringir-se a *“promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração de aprendizagem”*. Deste pequeno recorte do documento oficial é possível entender que a prioridade da gestão se restringe em aplicar programas para a solução do “engasgo” histórico da distorção idade-série, ocasionado pelos altos índices de evasão e repetência, e no sentido de compelir Estados e Municípios (além de ONG’s e sociedade civil num todo) a se responsabilizarem por ações antes compartilhadas com outros fundos distribuídos pela União, e não somente por meio de projetos orientados por OI²¹s que já delimitam prazos e diretrizes para ajustar os acordos destes mesmos financiamentos; além do que, o MEC não observa que as demandas provocadas pela urgente universalização do ensino fundamental em toda a década de 90 suscitam a construção e ampliação de espaços físicos viáveis ao processo de ensino, a contratação de docentes e demais funcionários para que haja recursos humanos suficientes, assim como dos insumos educacionais/recursos materiais-pedagógicos para os procedimentos metodológicos adequados.

Dito isso, arrolamos abaixo a estrutura de alguns dos programas e projetos desenvolvidos e implantados com o objetivo de assegurar a permanência da criança e do adolescente na escola, assim como o de corrigir a distorção de idade-série, conforme já apresentado, através de pequenos subsídios às famílias – na razão financeira, ou por meio de algum componente pertinente aos gastos familiares (como o “vale-gás”, por exemplo), ou às escolas - por meio de insumos aplicados às questões didático-metodológicas. Preferimos não elencar tais programas/projetos por gestão (o que contemplaria, pela seqüência, os governos Collor, Itamar Franco e F.H. Cardoso), pelo fato de metodologicamente ser mais viável a observação desses programas por linhas de implementação, ou seja, pelo enfoque que pretendem

²¹ OI: Organismos Internacionais

contemplar; e, também, porque este estudo não está preocupado com a rigidez da periodização com que se deram tais programas/projetos, pois o que será analisado aqui será toda a década de 90, com a nossa preocupação voltada para o viés de toda a articulação da Nova Direita. Está-nos claro, entretanto – e que não desconsideramos pelos dados de análise crítica que empreendemos -, que cada uma destas gestões (Collor, Franco e FHC) possuam suas especificidades, que implicaram até mesmo o atraso e a readequação do projeto neoliberal no país. Além do mais, encontrar-se-á na obra de VIEIRA (2000: 89-192) um material de estudo suficiente de periodização, que compreende de maneira ampliada os elementos que compõem a agenda educacional de cada uma destas gestões.

Descrevemos os programas educacionais por meio de cinco grandes grupos:

1. Programas Especiais de Ensino;
2. Programas de Correção de Fluxo;
3. Programas de Apoio Financeiro às famílias e à Escola;
4. Programas de Insumos Escolares;
5. Programas de Avaliação para cada etapa dos níveis de ensino.

4.1. Programas Especiais de Ensino

4.1.1. Projeto de Informática na Educação Especial

O PROINESP (Programa de Informática na Educação Especial) é um programa com o propósito de disponibilizar às unidades escolares computadores, com vistas à complementar o processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes do ensino fundamental. O computador seria um instrumento de integração do aluno deficiente com o mundo da *telemática* (telecomunicações e informática) para ampliar as possibilidades de informação a partir do acesso a multimeios e do processo de interação/comunicação.

4.1.2. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)

Em 9 de abril de 1997, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza cria o “Programa Nacional de Informática na Educação” – PROINFO, que tem por finalidade “*disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas do ensino fundamental*” (MEC, 2001), tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais. Esse programa é desenvolvido e articulado com as secretarias locais e regionais pela Secretaria de Educação a Distância, pertencente ao próprio Ministério da Educação.

4.1.3. Outros, não aprofundados por insuficiência documental

Gostaríamos de enunciar o reconhecimento de outros programas que ocorreram na década de noventa e que deveriam estar arrolados neste subitem, porém, a falta de fontes documentais que atestem o fomento, a criação e objetivos do programa, não nos permite abordá-los com o devido respaldo. Embora exaustivamente tenha-se procurado nos sites, nos setores para informações ao cidadão pela linha 0800-616161, por e-mail ao FNDE e MEC/SEF, e através de visitas a unidades de ensino (duas) nos Estados de Santa Catarina (Escola Básica Municipal Prof^o Anísio Teixeira e na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – ambas em Florianópolis) e Paraná (Colégio Estadual Prof^a Maria do Rosário Castaldi – Londrina), não se

obteve resposta satisfatória ao pleito. Estes programas são: Programa de Alfabetização, Programa de Educação Pré-Escolar, Programa de Educação de Adultos, Programa de Formação Profissional, Programa Emergencial e Programa Escola-Comunidade.

4.1.4. ANÁLISE:

Os programas que visam à otimização do processo ensino-aprendizagem sempre estiveram como prioridade nas gestões, porquanto a sala de aula ser reconhecida como o espaço que permite o estrangulamento do fluxo de alunos de uma série a outra. Isto é, a grande massa populacional tem a opinião formada de que os problemas que ocorrem com os alunos durante sua vida escolar podem ser resolvidos unicamente em acertos técnicos de ensino junto aos alunos ou na individualmente, com os professores que ministram as aulas (Cf VEIGA (2001), LIBÂNEO (2000) – além de termos conhecimento de uma material produzido pelo MEC e socializado por meio de seu site na internet, datado de 1998, que confirma essa análise uma vez que se trata de um material voltado unicamente à formação do “professor prático-reflexivo”).

Durante toda a exposição da proposta de formação destes docentes, o MEC atribui ao espaço da sala de aula o principal lugar às modificações dos índices de evasão e repetência e do qualitativo educacional a muito perseguido. Fica a cargo da criatividade e compromisso do professor o futuro dos alunos matriculados, desta forma o MEC referenda alguns princípios básicos que devem ser acordados pelas instituições que formam e capacitam docentes na intenção de acompanhar metodológica e didaticamente estes de forma a individualizar cada vez mais o ensino (propor técnicas diferentes a cada situação trazida pela diversidade de indivíduos que pertencem à classe, etc), perdendo de vista o processo coletivo e participativo que toda situação-problema produz e a riqueza do processo conflitivo na busca da resolução do problema traz para o desenvolvimento humano.

Quanto aos programas que propõem a aplicação de recursos às salas informatizadas, onde a proposta seja possibilitar aos alunos das escolas públicas estatais o acesso ao uso do microcomputador, LIBÂNEO *et al* (2003: 62-69) analisam que, com todo o processo da microeletrônica, é impossível ignorar os novos rumos que esta realidade toma diante dos modos de produção e as relações econômicas, sociais e culturais que estabelece, principalmente na produção e nas aplicações do conhecimento. Isto quer dizer que, hoje, o acesso a esta tecnologia é imprescindível para o reconhecimento dos códigos sociais da modernidade

(OLIVEIRA, 2000). *A revolução informacional* (Cf. LIBÂNEO *et al*, 2003: 68), que é por princípio oriunda do movimento maior da nova revolução tecnológica, tem por base o avanço das telecomunicações, enquanto subsídio, também, ao processo de ensino-aprendizagem das grandes massas. Segundo LIBÂNEO *et al* (2003: 68), são características da revolução informacional: “a) nova linguagem comunicacional e digital (em que se expressa sentimento e situações da vida); b) comunicação instantânea: acesso, pesquisa e interligação entre assuntos; c) novas possibilidades de entretenimento e educação; d) acúmulo de informação e condições de armazenamento”. LIBÂNEO *et al* (2003: 69) alertam, entretanto, que esta revolução coincide com um novo processo de divisão e exclusão sociais: entre os que possuem o monopólio da informação e os que margeiam este processo.

Os autores ainda nos lembram de que o setor público tem a tendência de exercer a doutrinação das massas, pois é, “*em geral, tratada e midiaticizada pelo ‘mass media’*. (...) *Essa informação de massa é, portanto, dominado pelo mercado capitalista que a torna insignificante e pobre de conteúdo, mas determinante na criação das condições objetivas atuais de formação de uma cultura de massa mundial e de globalização do capital* (...)” (LIBÂNEO *et al*, 2003: 69). Na concepção destes autores há um novo dado no processo educacional, que vincula a educação ao paradigma da produção: as novas tecnologias (principalmente quando da formação de recursos humanos especializados). Quando os governos, em toda a década de 90, prescindiram em objetivar a educação em seu marco qualitativo, na verdade a objetivaram segundo os novos paradigmas produtivos e tecnológicos. No mundo das práticas pedagógicas cotidianas, isso significa a possibilidade do acesso a multimeios, porém sem o respaldo da devida análise crítica sobre o conteúdo que ali é fomentado (LIBÂNEO *et al*, 2003: 104 e 109).

4.2. Programas de Correção de Fluxo:

4.2.1. Programa “Acorda Brasil: Está Na Hora Da Escola!”

Este projeto tem o objetivo de coordenar várias ações que mobilizem a sociedade civil juntamente com o setor público, para alargar ações com vistas à qualidade do ensino, assim como na divulgação deste empreendimento em todo o país. Segundo o MEC, estas parcerias seriam assumidas pelas *“empresas públicas e privadas, entidades filantrópicas, fundações, ONGs, organismos nacionais e internacionais, governos estaduais e municipais, em parceria com governo federal”*, que desenvolveriam programas, intercâmbios, tecnologia e equipamentos, valorização de docentes, seminários e outros, sempre objetivando a melhoria do setor educacional (MEC, 2001). Para a socialização das ações realizadas, o MEC instituiu o BAE (*Banco de Ações Educacionais*), onde o programa teria o registro de todas as ações significativas e desenvolvidas pelos parceiros.

4.2.2. Programa de Adequação Idade-Série (Projeto Correção de Fluxo)

Este programa foi instituído a partir do ano de 1997 com a proposta de “corrigir” a situação escolar dos alunos que estavam fora da série adequada à sua idade. Segundo o INEP (2001), caso não fosse proporcionado um programa com estas características, esses alunos se transformariam *“em potenciais candidatos a abandonar os bancos escolares”*. Ainda segundo o INEP (2001), o Programa de Correção de Fluxo pretende, a partir de iniciativas desta natureza, *“ser um estímulo à permanência dos alunos na escola. Ao acelerar o processo de aprendizagem do estudante, preparando-o para acompanhar colegas da sua idade, o Projeto pretende estimular os alunos a continuar os estudos”*.

4.2.3. Programa de Aceleração da Aprendizagem

Este programa foi instituído em 1997 e o apanágio que levanta é o de ser a grande meta do governo. O Programa de Aceleração da Aprendizagem preocupa-se em

possibilitar aos sistemas de ensino público municipal e estadual condições para combater o fracasso escolar das quatro séries iniciais do ensino fundamental através de um programa de ensino que se preocupe com os alunos que historicamente se encontram nos índices de repetência onde, através de kits de ensino, apoio para a aprendizagem (possibilitado com o número reduzido de alunos por sala para a intervenção do docente, por exemplo) e previsão do tempo de capacitação e planejamento para os docentes, os alunos concluem seus módulos de tal maneira que completam duas séries num ano.

4.2.4. ANÁLISE

Segundo análises de LIBÂNEO *et al* (2003: 163-164), o programa “Acorda Brasil: está na hora da escola” tem por premissa cumprir as principais orientações que os Organismos Internacionais pontuam para os sistemas educacionais, uma vez que se podem encontrar estes mesmos tópicos relacionados nas grandes reformas educacionais ocorridas nas diferentes nações do mundo, principalmente nas dos países subdesenvolvidos. Dizemos isso, pois conforme já visto no segundo capítulo, a educação tem sido “convocada” a prestar serviços a esses organismos na fomentação de políticas de alívio à pobreza. Conforme VIEIRA (2000: 196), este programa exemplifica também os novos tempos, em que se convoca a sociedade brasileira e se realizam parcerias entre o Estado e instituições/entidades privadas, na intenção de que se cumpram as metas propostas no projeto “Acorda Brasil”, no sentido de a resignificação do espaço escolar, a busca de sua qualidade e a valorização do magistério serem as “*estratégias de mobilização da sociedade*” (VIEIRA, 2000: 196).

Os principais tópicos das reformas educacionais propostas pelo “Acorda Brasil” dizem respeito à: “a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (PCN’s e DCN’s) e avaliação das escolas” (LIBÂNEO *et al*, 2003: 163). Conforme os autores, as reformas ocorridas no país não foram acompanhadas do devido respaldo financeiro para sua concretização.

Quanto à distorção idade-série e os altos índices de repetência (principais objetos a serem dirimidos com a proposta dos programas de correção de fluxo), VIEIRA (2000: 215) aponta que para alcançar a qualidade pretendida por estas políticas educacionais, em

resposta aos encaminhamentos dos organismos multilaterais, essa distorção é um obstáculo que necessariamente terá que ser ultrapassado. A relação de custo/ano sobre cada aluno matriculado que repete o ano onera o Estado em cerca de 110% dos recursos adicionais (Cf. VIEIRA, 2000: 215). Ou seja, assim como houve a adequação do país aos novos parâmetros ventilados pelo Banco Mundial - e outros organismos multilaterais -, materializados a partir de programas como o “Acorda Brasil: está na hora da escola”, da mesma forma foram concebidos os programas de correção de fluxo. Esses programas visam corrigir, na verdade, os altos custos econômicos que os sistemas de ensino acumulam pelo histórico de exclusão dos indivíduos a uma escola que realmente lhes atenda, a falta de investimento na qualidade da organização do projeto político pedagógico escolar (FREITAS, 2002: 308-309), assim como na carreira do magistério.

É necessário esclarecer que além desses pontos levantados, existe a preocupação de eliminar os custos do histórico abandono ao sistema escolar para que, nestes tempos de Estado Mínimo – Estado Neoliberal -, se possa transferir a escola, por meio do processo de privatização (iniciado pelos pequenos setores: serviços gerais e merenda escolar, por exemplo), à iniciativa privada. Ou seja, o que está na ordem do dia é o enxugamento dos custos operacionais dos sistemas de ensino para proporcionar sua viabilidade econômica, sem a preocupação com o desenvolvimento humano e formativo (FREITAS, 2002: 308).

4.3. Programas de Apoio Financeiro, Alimentar e à Saúde à Escola/alunos e às Famílias

4.3.1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Programa Manutenção e Desenvolvimento da Educação (PMDE)

O Programa “Dinheiro Direto na Escola” é um programa do MEC e executado com recursos do FNDE, cuja principal meta é a “*descentralização da execução dos recursos federais destinados ao ensino fundamental*”; o MEC também visa com este programa “reforçar” a cidadania, uma vez que entende que, ao delegar aos indivíduos responsabilidades sobre as tarefas da gestão educacional, antes centralizada no governo federal, estes irão se comprometer muito mais com o bem comum. A implantação deste programa deu-se em 10 de maio de 1995 (Resolução Normativa nº 12) com a denominação de “Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental” (PMDE); no entanto, com a Medida Provisória 1.784 de 14/12/98²² (e as edições subseqüentes), este programa recebeu a nova nomenclatura de “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE). Para obter os recursos, a escola deve possuir matriculados presencialmente mais de 20 alunos. As escolas de educação especial mantidas pelas ONGs e que sejam inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) também se beneficiarão deste recurso. Segundo o MEC, o objetivo do programa é universalizar o ensino fundamental - “equidade” de oferta; buscar a melhoria da qualidade, “*reforçar a autonomia gerencial e participação social das unidades escolares, assegurando-lhes as condições indispensáveis ao seu bom funcionamento, evitar os entraves burocráticos e efetivar a execução das decisões, mobilizando e promovendo o envolvimento da comunidade*” (FNDE, 2001). Os recursos são transferidos diretamente para as escolas que possuem o que o MEC denomina “unidades executoras” (que seriam as Associações de pais e mestres ou Conselhos Escolares, Cooperativas Escolares, etc) e que se responsabilizariam pelos gastos e prestação de contas dos recursos. Caso a escola não tenha esse tipo de organização, o dinheiro será depositado na conta da Secretaria da Educação do Estado ou Município, que se encarrega de atender a unidade de ensino, “*adquirindo os bens e/ou contratando serviços que esta necessita ou repassando-lhe os valores devidos*”, embora as escolas com mais de 99 alunos matriculados sejam obrigadas a

²² Segundo CASTRO (2001:17), este programa em 14 de fevereiro de 1996 foi disciplinado pela Resolução nº 04 e ficou conhecido inicialmente como Programa de Repasse de Recursos Diretamente às Escolas (dinheiro na escola).

criarem uma unidade executora (FNDE, 2001). Os valores que cada unidade executora recebe é estabelecido de acordo com o número de alunos matriculados presenciais no ensino fundamental ou educação especial. Até o ano de 1998, o FNDE repassava o recurso em conformidade com um convênio entre Estados e Municípios; a partir de 1999, o repasse passou a ser “automático” e somente os recursos destinados às ONGs é que deveriam ser feitos mediante um convênio firmado. As escolas se obrigariam a gastar o dinheiro em: “*material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos do prédio escolar, material de consumo para o funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais*” (FNDE, 2001).

4.3.2. Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC's)

Os Ciac's (que no governo de Itamar Franco passaram a chamar-se Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC) propunham ser escolas de referência a crianças carentes e que tivessem baixo rendimento escolar. Sua proposta também estava matizada na perspectiva do atendimento em tempo integral aos alunos, além de “serviços de refeição regulares e suprimento alimentar adequado, assistência médico-odontológica, desenvolvimento físico, social e cultural por intermédio da prática de esportes e outras atividades socioculturais” (CASTRO, 2003). Estes centros tiveram o início de suas atividades em 1991. A grande objeção a este projeto foram os altos custos necessários para sua construção e manutenção.

4.3.3. Sistema de Manutenção do Ensino (SME)

O Sistema de Manutenção do Ensino se conceitua enquanto um “braço” de ações compensatórias que tinha por objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de alunos que se encontrassem em situação precária de renda e que não possuíssem vaga em alguma unidade escolar perto de sua residência. Este programa havia sido instituído no fim da década de 60, idos de 70, sendo importante pontuar que neste período os sistemas de ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries) não estavam amplamente universalizados e sua oferta era restrita. O gestor público, no entanto, entendeu que na atualidade a demanda é satisfatoriamente coberta pelo número de unidades de ensino das redes municipais e estaduais, dispensando, assim, a oferta

deste dispositivo (o SME) (Cf. CASTRO, 2001: 129). Segundo Castro (2001), durante todos os anos de vigência do programa (mais de 20 anos), houve “*persistentes dificuldades*” principalmente no que tange à “*distorções de distribuição*” e uma “*recorrente vulnerabilidade a desvios de recursos*”. Por este fato, aliado à perda de sua função social - uma vez que as redes de ensino sustentam a demanda existente, a Medida Provisória 1.518 de 19/9/1996 determinou a extinção gradativa deste Sistema. Os alunos que já eram atendidos pelo programa continuariam nestas escolas afiliadas e o repasse de verba continuaria até a conclusão dos estudos, porém, não se abririam novas vagas.

4.3.4. Programa de Garantia de Renda Mínima Associada a Ações Sócio-Educativas (PGRM)

Este programa foi instituído pelo governo federal em dezembro de 1997 pela lei nº 9533/97. O PGRM (Programa de Garantia de Renda Mínima) tem por objetivo “*reduzir o nível de pobreza e exclusão em que vive a população brasileira, com ênfase na escolarização das crianças e no envolvimento das famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo, com filhos ou dependentes menores de 14 anos matriculados em escola pública*” (FNDE, 2001). As atividades do programa, que começaram efetivamente em abril de 1999, prevêm que as prefeituras tenham sua parceria por meio do fomento de ações sócio-educativas, recursos financeiros ou a junção de ambos. O MEC, através de estudos junto ao Instituto de Pesquisas Econômicas Sociais Aplicadas (IPEA), selecionou os municípios determinados pelos critérios da lei, usando inclusive o censo demográfico de 1991 do IBGE e Receita Tributária de 1996. O valor do benefício é, em média, de R\$ 37,47 mensais por família. Segundo Suplicy & Margarido Neto (1995: 53), o programa “Renda Mínima” tem seu histórico vinculado à experiência no Distrito Federal, no governo estadual de Cristovam Buarque em 1995, e na cidade de Campinas/SP com o governo municipal de José Roberto Magalhães Teixeira, que por sua vez são similares a programas que ocorrem amplamente em cidades espalhadas pelo país, onde se busca acesso à cidadania sem que isso signifique um vínculo dependente com o assistencialismo e preservando a liberdade de escolha (como no caso norte americano, que institui o Earned Income Tax Credit – EITC, que trata de um crédito fiscal por remuneração recebida, ou da Renda Mínima de Inserção – RMI, da França e na Espanha, onde o indivíduo maior de 25 anos que não alcança uma certa remuneração, recebe uma complementação até alcançar um teto estipulado

pelo Estado como viável ao mínimo para uma digna sobrevivência, até a sua re-inserção no mercado de trabalho). Conforme Amaral *et al* (1998:5), a introdução destes programas na realidade brasileira (que se caracteriza pela extrema exclusão e déficit social), compromete grandemente os mesmos, caso não sejam redimensionadas as particularidades e complexidades do conceito e o trato do conceito de *pobreza* que se quer reduzir.

4.3.5. Programa Bolsa Criança Cidadã

O Programa Bolsa Criança Cidadã é uma política implantada pelo governo federal no fim da década de 90, com a intenção de “*reduzir*” o trabalho infantil, através da concessão de um auxílio financeiro às crianças de idade escolar – ensino fundamental -, de 7 a 14 anos, cujas famílias possuam baixa renda. As escolas em que estarão matriculados estes alunos também recebem um apoio monetário de R\$ 25,00 (por criança), que se destina a cobrir os custos de jornada complementar. A contrapartida deste programa está na garantia de que estas famílias conduzirão e manterão as crianças na escola e coibam o trabalho infantil. As regiões nas quais o projeto se desenvolve são as áreas carvoeiras do Mato Grosso do Sul, a Zona da Mata em Pernambuco e na região do sisal da Bahia. Todas essas áreas têm apresentado alta concentração de trabalho infantil (AMARAL *et al*, 1998: 25).

4.3.6. Programa Comunidade Solidária

Segundo Suplicy & Margarido Neto (1995: 42), o programa Comunidade Solidária foi proposto na segunda gestão do governo FHC, com o objetivo de atingir “*os segmentos mais pobres do país*”. A seleção dos beneficiários do programa (como financiamentos a microempresas e distribuição de cestas básicas) é definida a partir do poder local (municípios) em parceria com entidades civis e o governo do Estado. Entretanto, para estes mesmos autores, as precariedades de informação geradas pela própria miséria e a inexistência de sistemas educacionais enquanto canais da instalação da cultura democrática provocam uma distorção da motivação do projeto: “*a participação da sociedade e da comunidade no controle e gerenciamento das ações*”, uma vez que “*o acesso a informações é restrito e existe uma maior submissão a uma estrutura política adversa aos seus interesses*”. O programa Comunidade Solidária agrega em si vários outros projetos, em cinco grandes áreas temáticas: a) alimentação,

saúde e nutrição; b) serviços urbanos; c) desenvolvimento rural; d) defesa e direitos; d) geração de emprego e renda. Alguns projetos encontrados nele são, na verdade, uma reunião de outros que já existiam, mas que gravitavam em meio às políticas de assistência social e de desenvolvimento econômico. Entre eles podemos citar o Programa de Apoio à Micro e Pequena Empresa, o Programa de Alimentação do Trabalhador, o Programa de Combate à Desnutrição Materno-Infantil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa de Distribuição Emergencial de Alimentos.

4.3.7. Projeto Nordeste

O Projeto Nordeste nasce de um acordo com as agências de financiamento externas (Banco Mundial) no início da década de 90. Seu principal objetivo era “*proporcionar apoio financeiro a projetos e atividades considerados prioritários, dando atendimento a necessidades não passíveis de serem supridas total ou parcialmente com dotações orçamentárias*” (CASTRO, 2001: 95). Este projeto estaria objetivando também a qualidade do ensino e a elevação do nível de aprendizagem dos alunos oriundos da região nordeste. Sua duração foi prevista para os anos de 1993 a 1998, sendo a dotação financeira de US\$ 419 milhões do Banco Mundial, US\$ 168 dos estados do Nordeste e US\$ 150 milhões do FNDE/MEC.

4.3.8. FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola):

Programa do MEC que, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, promove ações que visam à “*melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas*”. Desta forma, suas principais ações estão voltadas para o incremento do desempenho dos sistemas de ensino. Seu foco de ação tem sido as escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (menos Distrito Federal), através do atendimento prioritário às zonas onde a camada populacional é mais numerosa (Cf. MEC, 2003 em conformidade com os dados atuais do IBGE). O respaldo financeiro do FUNDESCOLA é oriundo dos recursos do Governo Federal e de empréstimos do Banco Mundial. Estas cifras são do montante de **US\$ 1,3 bilhão**. O FUNDESCOLA está atualmente atendendo 383 municípios em 19 Estados das regiões acima citadas. A quantia destinada ao programa se distribui em 3 etapas:

1) FUNDESCOLA I, concluída em 2001, mobilizou 181 municípios em 10 estados das regiões Norte e Centro-Oeste. Este programa se destina a desenvolver iniciativas voltadas para o “fortalecimento da gestão escolar e do processo ensino-aprendizagem”. Esta primeira etapa se preocupou com os seguintes resultados: a) Garantir de “padrões mínimos de funcionamento das escolas”, b) Criar “processo de desenvolvimento da Escola”, c) “Planejamento e provisão de vagas”, d) “Gestão e Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais”.

2) FUNDESCOLA II, com previsão de término no ano de 2004, tem a preocupação de expandir as ações da primeira etapa do projeto para a região Nordeste e também de iniciar sua inserção (enquanto ações) nos planejamentos estratégicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Esta etapa tem mobilizado 383 municípios, em 19 municípios das três regiões recortadas pelo projeto. Quanto aos objetivos desta etapa do projeto, continuam o desenvolvimento dos “padrões mínimos de funcionamento” das escolas e o “processo de desenvolvimento” nas mesmas, porém acrescentam-se: a) Promoção da Comunicação e Mobilização Social, b) Fortalecimento dos sistemas e Programas Nacionais de Informações Educacionais, c) Gestão e desenvolvimento Institucional de Sistemas Educacionais, d) Administração do Projeto e Atividades-Piloto.

3) FUNDESCOLA III: implementada em outubro de 2002, com previsão de término em 2006 (fechando suas atividades no aniversário de dez anos da LDB – a qual prevê na conclusão desta década que várias ações sejam tomadas para ajustar o processo educacional do âmbito local ao nacional e a organização dos sistemas de ensino e da vida funcional dos trabalhadores do magistério aos novos parâmetros estabelecidos pela Lei 9394/96). Suas principais ações estarão voltadas para a Gestão Educacional (Gestão das Secretarias de Educação (municipal e estadual) e no Planejamento Estratégico das Secretarias - PES), no processo de Ensino e Aprendizagem e em Padrões Mínimos de Funcionamento. Na implantação do PES, o FUNDESCOLA tem como meta “fortalecer o processo gerencial das secretarias de educação, para a otimização da gestão da escola e do desempenho do aluno”. A terceira etapa deste projeto também prevê: a) apoiar a elaboração dos planos de carreira do magistério público através de um kit contendo um software, o livro “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” e o caderno “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério – Estudo Dirigido”, para que as Secretarias possam elaborar o plano de carreira

do magistério público – o que também está previsto na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação; b) **Apoiar o processo de gestão das secretarias estaduais das três regiões selecionadas pelo projeto por meio do Sistema Integrado de Informações Gerenciais, que possui 27 programas informatizados interligados;** c) **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE):** o FUNDESCOLA estimula a **elaboração do PDE**, pela qual a escola realiza o diagnóstico local, **“identificando valores e definindo sua visão de futuro e missão, traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação”**. Para receber o apoio técnico e financeiro do FUNDESCOLA, a escola precisa possuir o mínimo de 100 alunos matriculados, **“organizar unidades executoras (UEX), dispor de condições mínimas de funcionamento e possuir uma liderança forte”**; d) **Projeto de Melhoria da Escola (PME):** após a elaboração do PDE, **“as escolas selecionam metas e ações essenciais para a melhoria da aprendizagem”** e que poderão ser financiadas pelo FUNDESCOLA através da descrição destes no Projeto de Melhoria da Escola.

Quanto às **ações voltadas ao processo de Ensino e Aprendizagem**, o FUNDESCOLA prevê ações como: a) **Escola Ativa:** apoiar a implantação de estratégias de ensino para combater a reprovação e abandono de alunos nas classes multisseriadas das escolas rurais (de 1ª a 4ª séries). Segundo dados do FUNDESCOLA/MEC, **“a experiência reúne auto-aprendizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação e reciclagem permanente dos professores e acompanhamento constante a alunos e docentes”**; b) **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR):** programa de gestão pedagógica com vistas à formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem. Pretende elevar os índices do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O programa se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e utiliza recursos da educação a distância. A partir de 2003, o programa visa atender aos professores de 5ª a 8ª séries; c) **Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita (Pró-Alerta):** programa que iniciou em 2003 com o objetivo de atuar na formação de professores de 1ª e 2ª séries, para que possam alfabetizar os alunos no **“tempo pedagógico do ano letivo”**. Poderão participar deste programa os professores que já concluíram ou estão concluindo o Programa GESTAR (acima descrito) e que não adotaram outro programa de alfabetização; d) **Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação):** é um curso oferecido na modalidade a distância, **“com duração de dois anos para a habilitação de docentes em magistério (nível médio), para professores da rede**

pública em pleno exercício nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e em classes de alfabetização”.

No terceiro apoio previsto pelo FUNDESCOLA estão as ações que empreendam “*padrões mínimos de funcionamento das escolas*”. Para a realização deste objetivo, o programa prevê organizar: a) **Microplanejamento**: os municípios atendidos pelo programa serão alvo de um estudo que viabilize a organização de sua rede física urbana de ensino fundamental de tal forma que, entre outros objetivos, “definam e localizem a necessidade de novas vagas no ensino fundamental e façam simulações para identificar a situação das escolas em relação aos padrões mínimos de funcionamento”; b) **Espaço Educativo**: a proposta desta ação será a de orientar e financiar a construção de novas unidades escolares, “utilizando projetos arquitetônicos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação dos Estados que participam do projeto Espaço Educativo – Arquitetando uma Escola para o Futuro”. Este projeto também pretende permitir que as novas escolas “disponham de boas condições para o ensino e docência, suporte pedagógico, recursos didáticos, administração, alimentação e serviços gerais”; c) **Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas**: segundo o FUNDESCOLA, são as “condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para o processo ensino-aprendizagem”. Para contemplar esse objetivo, o FUNDESCOLA considera os seguintes insumos: “espaço educativo, mobiliário e equipamento escolar, material didático e escolar e recursos humanos”. **Tais diretrizes contribuirão para definir os “padrões mínimos nacionais**, auxiliando estados e municípios no desenvolvimento e alcance dos padrões mínimos e na redução das desigualdades existentes entre as escolas”; d) **Levantamento da Situação Escolar (LSE)**: segundo dados obtidos pelo FUNDESCOLA/MEC, este seria um “instrumento de coleta de informações sobre a situação das escolas do ensino fundamental regular para o planejamento da educação nos estados e municípios atendidos pelo programa”. Tal instrumento identificará as “condições físicas dos prédios escolares e de seu mobiliário, equipamento e material didático escolar existente, verifica as condições mínimas de funcionamento das escolas frente aos padrões mínimos já estabelecidos” e permitirá que uma rede informatizada atualize os gestores através de relatórios continuamente emitidos para a averiguação da situação das unidades de ensino.

Conforme dados obtidos pelo FUNDESCOLA/MEC (2003), entre 1998 a 2001, foi possível desenvolver o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

(PRASEM); nos anos de 1998, 1999 e 2001, o programa desenvolveu atividades de apoio aos dirigentes municipais (secretários de educação, de finanças e prefeitos) para atualizá-los nas modificações ocorridas na legislação nacional; entre 1999 e 2001, o FUNDESCOLA/MEC esteve envolvido na formação dos conselheiros do FUNDEF, onde haveria o “repasso de informações e orientações sobre a organização e funcionamento dos conselhos”. O FUNDESCOLA também destina recursos ao *Programa Dinheiro Direto na Escola*, com a proposta de “reforçar a autonomia gerencial das escolas e estimular a participação da comunidade”.

4.3.9. Programa Combatendo o Trabalho Infantil

Este projeto se dirige às áreas dos municípios de Belo Horizonte, Salvador, Franca e outros cinco municípios do Mato Grosso do Sul. Nessas regiões, foram levantados estudos do alto índice de jovens e crianças que se encontram em grave risco social e cujas famílias necessitam do trabalho de seus filhos para que a renda seja mantida. O UNICEF, juntamente com diversas organizações locais e governos estaduais, patrocinava os custos das bolsas, que se enquadravam nos mesmos moldes da Bolsa Criança Cidadã. O projeto se desenvolveu como um projeto-piloto nos anos de 1996 e 1997, atendendo 1092 famílias. A idéia seria contribuir com a “*gestação e o aperfeiçoamento de políticas públicas permanentes de prevenção e combate ao trabalho infantil*” (AMARAL *et al*, 1998: 24). Os beneficiários seriam as famílias de baixa renda com filhos em idade escolar (7 a 14 anos). Para o recebimento do recurso, as famílias se comprometeriam a retirar a criança/jovem do trabalho a que se submetiam e comprovariam a matrícula e frequência dela. Segundo AMARAL *et al* (1998: 24), complementava-se o programa, além dos recursos financeiros, com “*ações desenvolvidas de assistência familiar, qualificação profissional de adultos e capacitação de professores da rede escolar*”.

4.3.10. FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério):

O FUNDEF foi instituído pela Lei 9424/96 a partir da Emenda Constitucional nº 14, aprovada nesse mesmo ano. Foi implantado a partir do dia 1º de janeiro de 1998. Suas prerrogativas visam: 1) à aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais

na manutenção e no desenvolvimento do ensino: 2) à obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, mesmo para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; 3) à atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental enquanto que Estados e Distrito Federal atuavam no fundamental e Médio; 4) à fixação de 60% dos recursos para assegurar a universalização do ensino fundamental e a remuneração condigna dos professores. Ainda de acordo com os propósitos da Emenda Constitucional nº 14, ficou determinado que a União aplicaria 30% dos recursos oriundos do FUNDEF na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental. Este fundo é composto por 15% dos recursos oriundos das parcelas do ICMS dos Estados, Municípios e Distrito Federal, do FPE (Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal) e do FPM (dos Municípios) e da parcela do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), assim como das compensações financeiras que a União deve aos estados em razão da Lei Kandir (LC 87/96), que isentou as exportações da incidência de impostos estaduais. A proporção do montante a ser destinado a cada Estado e Distrito Federal, entre os governos regionais e os municipais, estabelece-se a partir do número de alunos matriculados em suas redes de ensino público de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. Os alunos da educação infantil e ensino supletivo, ainda que matriculados no ensino fundamental de educação de adultos, não são contemplados por este Fundo (Este dispositivo foi vetado na lei original pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso). A lei prevê a diferenciação de custos dos alunos ainda que matriculados no ensino fundamental, ou seja, adotar-se-á uma metodologia de cálculo e “*correspondentes ponderações*” aos alunos: I) 1ª a 4ª séries, II) 5ª a 8ª séries, III) Estabelecimentos de Ensino Especial, IV) Escolas Rurais. Este cálculo, no entanto, será de acordo com o número presencial de alunos, que será averiguado através de censo educacional e que “*constituirão a base para fixar a proporção prevista*” (do montante de recursos a cada unidade de ensino). Para o acompanhamento das atividades e fiscalização do erário público, a lei prevê que sejam instituídos Conselhos nos âmbitos Municipais, Estaduais e do Distrito Federal para este fim. Segundo MENDES (2001: 27), o FUNDEF representa não só a transferência de vínculos, como também de receitas dos governos subnacionais (que deverão ser próprias) para o investimento no ensino fundamental. MENDES (2001: 29) ainda alude a que este dado foi a principal consequência do Fundo: a facilitação do processo de municipalização do ensino fundamental, já que uma das grandes metas das gestões na década de 90 é o processo de

descentralização da administração do Governo Federal para os governos subnacionais, prevista desde 1988, com a Constituição Federal.

Mendes (2001: 42) ainda aponta que um dos grandes problemas do FUNDEF se encontra nas fraudes e na má gestão dos recursos atribuídos aos governos regionais e municipais, de tal forma que a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais instalou uma subcomissão para estudar estes casos: *“o relatório lista 245 municípios por má gestão e 111 por fraude”*. A má gestão envolve casos que vão da incapacidade administrativa (*“falhas contábeis e não cumprimento de determinações dos tribunais de contas”*) até casos em que o gestor desvia os recursos para outros fins (*“pagamento de professores de outros níveis que não o fundamental, atraso no pagamento de salário dos professores e não prestação de contas aos conselhos de acompanhamento do fundo”*). As fraudes se caracterizam pelos *“procedimentos ilegais”* na obtenção de vantagem financeira: *“superfaturamento de obras e serviços, cadastros fictícios de alunos e desvio do dinheiro em favor de terceiros”*. Segundo dados do relatório da subcomissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais, os estados da Bahia e Ceará são os que, em 2001, mais receberam denúncias de fraude e má gestão dos recursos públicos do FUNDEF (42% e 30%, respectivamente).

Segundo Rezende Pinto (s/d), o FUNDEF foi a saída encontrada pelo governo federal para desobrigar-se de empreender os 18% que deve investir com a política social voltada ao setor educacional. Isto porque, ao modificar a Constituição Federal com a Emenda nº 14, a União terá apenas gastos *“equivalentes”* a 30% dos gastos constitucionais com a educação, o que significa dizer que estes gastos não sairão necessariamente da receita dos impostos do governo federal; um segundo dado será o fato de que as porcentagens de onde virão os recursos são retirados dos Estados e Municípios; um terceiro aspecto está no repasse de verbas na razão proporcional aos alunos matriculados no ensino fundamental regular: exclui os alunos do ensino supletivo e da educação infantil, além do que o repasse sempre levará em conta o censo obtido do ano anterior, significando às escolas em expansão o déficit de recursos para a manutenção de suas atividades e o pagamento dos professores; quarto aspecto: a complementação que a União deverá remeter aos estados de forma a suplementar os recursos do FUNDEF, segundo prerrogativa que a própria lei que institui este fundo indica, só no ano de 1998 indicou um débito de R\$1,5 bilhão pela omissão do poder executivo federal a este item da lei; um quinto item levantado por Rezende Pinto indica que os 60% mínimos que deveriam ser aplicados no

pagamento de professores do ensino fundamental em efetivo exercício da função estão sendo desviados ao pagamento de outros profissionais do magistério, uma vez que isto consta da redação da Lei 9394/96, o que tem levado os Tribunais de Conta aceitarem a inclusão de especialistas educacionais, diretores e coordenadores pedagógicos neste item, reduzindo a parcela destinada aos docentes; sexto aspecto: muitos profissionais do magistério não se deram conta de que, enquanto programa de governo, o FUNDEF tem prazo que delibera sobre seu término em 31 de dezembro de 2006. Na sua pesquisa, Rezende Pinto aponta outro elemento que desqualifica a política de “valorização do magistério e do ensino fundamental” pretendida pelo FUNDEF: os Conselhos, que deveriam ser criados para a fiscalização e acompanhamento da arrecadação e aplicação dos recursos do Fundo, assim como a supervisão da realização do Censo Escolar anual, estão sendo preenchidos por membros oriundos do poder executivo, assegurando assentos (e votos) neste instrumento público que deveria constituir-se democraticamente entre membros da sociedade civil, assegurando a transparência do processo – ainda que o saibamos ser extremamente frágil.

Afora estes dados, há ainda os complicadores do que já relatamos anteriormente. É o caso, por exemplo, da cobertura deste fundo: enquanto as matrículas do ensino fundamental atingem a marca (da data do estudo de REZENDE PINTO, que seria entre 1999 e 2000) de 70% de alunos matriculados, apenas 60% da receita deste fundo devem ser gastos com esta etapa da educação básica. Outro complicador é a aquiescência do senso comum no imaginário popular de que o ensino fundamental é imprescindível ao país, pois, do contrário, estaremos comprometendo nosso futuro econômico (sic!). O autor lembra que estes dados preocupam-se com quantitativo dos matriculados no ensino regular (no ensino fundamental, acrescente-se), uma vez que milhares de jovens e adultos que já passaram pelos bancos escolares são testemunhas de um ensino desqualificado e, a partir disso, sequer concluíram seus estudos nos quatro primeiros anos desta etapa de ensino. Segundo Rezende Pinto, o IBGE aponta, pelos dados do Censo Demográfico de 1996, que cerca de 52 milhões de indivíduos acima de 15 anos possuem, no máximo, quatro anos de estudo.

4.3.11. Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação – Bolsa Escola

O Programa Bolsa Escola – PBE, implementado pela Medida Provisória 2.140 de fevereiro de 2001 transformada na Lei 10.219 de 11 de abril de 2001, foi arrolado neste

estudo, que até aqui se deteve em estudar as políticas de inclusão social através do setor educacional da década de 90, por ser uma política fomentada durante toda a década passada, como os demais programas que se encontram neste item demonstram. Na verdade, o formato que o mesmo obteve através da Lei que agora o regulamenta foi feito através dos diversos programas/projetos que vinculam renda à frequência escolar. O PBE tem como princípio reforçar a permanência da criança do ensino fundamental na escola, através da suplementação de renda que varia de R\$ 15,00 a R\$ 45,00 por família (máximo de três crianças contempladas). Para se beneficiar do programa a família tem que ter a renda *per capita* de R\$ 90,00, condicionando à frequência dos filhos de 6 a 15 anos matriculados no ensino fundamental em 85% das aulas no trimestre. As mães inscritas no programa recebem um cartão magnético e retiram o benefício no banco, casa lotérica ou agência dos correios credenciados. Segundo as perspectivas do MEC (2002), os principais objetivos do PBE a serem alcançados são: *“incentivar a escolarização, melhorar o acesso e permanência na escola das camadas populares, integrar as famílias ao processo educacional de seus filhos, reduzir as despesas decorrentes dos custos diretos causados pela evasão escolar e repetência, criar uma cultura escolar positiva nas camadas historicamente excluídas da escola, auxiliar no combate ao trabalho infantil e à opção da rua como meio de subsistência das famílias pobres, melhorar as condições financeiras e a qualidade de vida das famílias que apresentam os menores níveis de renda familiar e recuperar a dignidade das camadas excluídas da população, estimulando o aumento da auto-estima e a esperança de futuro melhor para seus filhos”* (sic!). O governo federal se responsabiliza pela totalidade do recurso destinado ao PBE. Para que o município seja contemplado por este programa deve: A) *“aprovar lei municipal instituindo o Programa de Renda Mínima Municipal associado a ações sócioeducativas que será revertido para jovens e crianças de 6 a 15 anos”*; B) *“criar um Conselho de Controle Social para o programa ou delegar esta atribuição a um conselho já existente”*; C) *“cadastrar as famílias que tenham direito ao benefício”*; D) *“encaminhar a documentação a Secretaria do PBE/MEC”*; E) *“receber a homologação do MEC da documentação enviada”*. A partir disso, o poder executivo local emite notificação às famílias beneficiárias para o cadastramento da senha junto a Caixa Econômica Federal ou correspondente e o recebimento do primeiro benefício.

4.3.12. Programa Nacional de Alimentação Escolar (ou “Merenda Escolar”/PNAE)

Segundo registros retirados de documentos do FNDE (2000), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ou o Programa Merenda Escolar, é o mais antigo programa social do governo federal voltado à educação. Desde 1954, quando o programa foi instituído no governo do então presidente Getúlio D. Vargas, até 1993, esteve centralizado na competência da União. De 1994 a 1998, firmaram-se acordos entre estados e municípios junto ao corpo executivo (MEC) do programa para descentralizar as ações do PNAE. Atualmente o FNDE repassa verbas diretamente para as unidades executoras do programa (estados e municípios) por meio de depósito em conta corrente das unidades executoras dos recursos transferidos automaticamente do Governo Federal, em 10 parcelas mensais a partir de fevereiro. Com este recurso, os responsáveis executores do programa compram e distribuem os alimentos para os alunos do Ensino Fundamental e Pré-escola das unidades escolares públicas e entidades filantrópicas. O objetivo do programa é garantir que 15% das necessidades nutricionais diárias das crianças matriculadas no Ensino Fundamental e Pré-escolar sejam supridas. O PNAE tem assistido a 22% da população brasileira, aos quais é possível ao menos garantir uma refeição/dia. O MEC visiona que através deste programa estará “*formando bons hábitos alimentares, além de contribuir para a diminuição dos índices de evasão e repetência*” (FNDE, 2001).

4.3.13. Programa de Municipalização da Merenda Escolar

Por força da lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994, o governo federal instituiu a municipalização da merenda escolar. Isto se daria através dos repasses automáticos dos recursos, por meio de parcelas mensais, aos estados e municípios que aderiram ao programa da merenda escolar e que se caracterizassem enquanto estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Uma das condições para o recebimento da verba seria a constituição de Conselhos de Alimentação Escolar, que teriam membros representantes da administração pública (do setor educacional), professores, pais de alunos, e representantes rurais. A este Conselho caberia a fiscalização e controle da aplicação dos recursos, assim como a confecção do regimento interno para a realização de suas tarefas, das quais uma será o de acordar o cardápio oferecido pelo executivo local ou regional através de um responsável especialista da área de nutrição, que levará

em conta as questões dos hábitos alimentares da comunidade, que sejam típicos e disponíveis regionalmente.

4.3.14. Fusão FAE/FNDE

Segundo o MEC (2003), perpassando os dados históricos mais relevantes quanto à implantação de programas e à captação e distribuição dos recursos, temos a extinta Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que por medida provisória emitida em fevereiro de 1997 acoplou-se ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tal fusão objetivou, segundo o MEC (2003): a) “*concentrar e padronizar sistemas e processos voltados para o financiamento da educação básica*”; b) “*horizontalizar as estruturas das unidades escolares (maior autonomia)*”; c) “*agilizar e simplificar o atendimento das escolas e alunos beneficiados*”; d) “*propiciar a crescente descentralização dos programas*”. Assim, programas como o Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional de Alimentação Escolar; Programa Nacional de Saúde do Escolar e o Programa Nacional de Transporte do Escolar passaram a serem geridos pelo FNDE.

4.3.15. FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE é uma autarquia do MEC responsável pela captação e distribuição de recursos financeiros a vários programas e projetos do Ensino Fundamental, com vistas a garantir que alunos de 7 a 14 anos e os acima de 14 anos que ainda não tenham obtido o Ensino Fundamental, possam concluí-los. Essa captação reside nos fundos obtidos pelo Salário-Educação. A partir de 1997, o FNDE fundiu-se com o extinto FAE e assumiu os programas que eram de sua competência (ver o item que trata da fusão FAE/FNDE).

4.3.16. Salário-Educação

O Salário-Educação vem a ser uma fonte adicional de captação de recursos para os projetos e programas sócio-educacionais do país, uma vez que a principal fonte vem a ser a arrecadação líquida dos impostos que são de competência da união. Desde a Constituição Federal de 1988, contempla-se este dispositivo de financiamento. Esta fonte se efetiva através das

contribuições sociais ao salário-educação que as empresas recolhem conforme os aplicativos da lei, sendo que as mesmas podem ser deduzidas do imposto de renda e da contribuição que as empresas devem repassar continuamente ao ensino fundamental de seus empregados e dependentes. Existem ainda os recursos da Quota Estadual recolhida pelos órgãos de arrecadação dos Estados e Municípios, segundo a Lei 9424/96 e pela medida provisória n. 1.518 de outubro de 1996 (reeditada por outras vezes), alertando “*que será redistribuída entre governo estadual e municipal, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular (...) de acordo com as estatísticas oficiais do censo educacional realizado pelo MEC, e serão empregados no financiamento de programas, projetos e ações desse nível de ensino*” (CALLEGARI & CALLEGARI, 1997: 36). Segundo Callegari & Callegari, este recurso é enviado via FNDE tendencialmente aos Estados e Municípios que possuem menor arrecadação; isso ocorre uma vez que subseqüentes vetos presidenciais, à época do edito da lei, acabam permitindo que a União possa apropriar-se de parte do Salário-Educação para complementar recursos que garantam o valor mínimo aluno/ano fixado anualmente. Segundo o INEP, o salário-educação é uma “*contribuição social que as empresas privadas recolhem mensalmente no valor de 2,5% da folha de pagamento de seus funcionários. 2/3 desses recursos são devolvidos aos estados para serem aplicados no ensino fundamental e 1/3 é retido pelo FNDE para ser utilizado nos programas voltados ao ensino fundamental público. Para o recebimento deste benefício, as próprias empresas indicam os alunos e o FNDE paga às escolas prestadoras do serviço*” (INEP, 2001).

4.3.17. Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE)

O Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE) tem por objetivo garantir a alunos que residam muito distante das unidades escolares um meio de locomoção seguro e viável, ou melhor, destina-se aos alunos do meio rural com a intenção de não só facilitar o acesso da criança na escola, assim como sua permanência e de sua família nas zonas rurais. Desta forma, o MEC repassa recursos às prefeituras e ONGs para que as mesmas adquiram veículos automotores (“*zero quilômetro*”) para superar este quadro. O MEC argumenta que tal situação ocasiona principalmente a evasão à escola pelo desestímulo aos grandes trajetos percorridos. Este programa tem suas atividades desde 1993.

4.3.18. Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE)

Este programa visa à identificação e prevenção de possíveis deficiências auditiva e visual nos alunos. O Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) era um dos programas já vinculados à extinta Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o início de suas atividades em 1984. Suas campanhas mais recentes se intitularam “Olho no Olho” e “Quem Ouve Bem, Aprende Melhor”. As unidades subnacionais recebem o recurso do Ministério da Educação para ambas as campanhas da área da saúde, que abrangem todo o território nacional. Os beneficiários deste projeto são os alunos da rede pública escolar, matriculados na primeira série do ensino fundamental. O programa é desenvolvido efetivamente pelo professor titular da classe que, segundo o MEC (2001), recebe amplo treinamento e formação junto a médicos especialistas da área audiométrica e visual, além de materiais didático e audiovisual para a aplicação dos exames. Após a aplicação do exame, os docentes preenchem os relatórios, que são enviados às clínicas parceiras do PNSE. Uma vez realizado isso, as organizações parceiras do programa os analisam e definem os alunos que precisam de assistência médica ou não, sendo que os casos mais sérios “*podem chegar ao atendimento especializado, como aparelhos auditivos e cirurgias de correção*” (MEC, 2001). Assim como os programas do transporte escolar, material escolar e outros, o Programa Nacional de Saúde do Escolar vincula-se, desde 1995, ao Programa Comunidade Solidária que seleciona os municípios mais carentes deste tipo de atendimento (principalmente através dos dados obtidos pelo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, colhidos anualmente entre as cidades mais comprometidas em sua renda *per capita*) e também transfere recursos para compra de cestas básicas aos alunos e escolas.

4.3.19. ANÁLISE

Este é o bloco que concentra mais atividades nas gestões que estiveram à frente do governo brasileiro em toda a década de 90. Diante disso, é a área que mais possui conseqüências da má gestão e fraudes no recebimento (má distribuição) dos recursos às escolas e no uso da verba.

O que podemos analisar neste bloco de programas:

a) **Delegar à sociedade civil responsabilidades sobre a gestão educacional.**

O poder público em toda a década de 90 tem a preocupação de lançar à sociedade civil a

responsabilidade de conferir recursos e fiscalizar as ações com referência às verbas destinadas aos Estados e Municípios, assim como o de gerir as próprias metas educacionais. Tudo isto sem a cultura da autonomia devidamente construída. O que existe na verdade é uma relação de “autonomia regulada”, em que o governo federal abre espaço para a fiscalização dos recursos repassados aos Estados e Municípios, sem, no entanto possibilitar o fomento das políticas maiores, nem em sua estrutura nem nas garantias mínimas para a universalização do acesso e permanência dos alunos na escola. Um exemplo claro disso foram as minutas da LDB e PNE²³, convocadas pelo CNTE²⁴, que possibilitaram a abertura de Fóruns em defesa da educação pública e sistematizaram a proposta dos trabalhadores da educação, juntamente com demais membros da comunidade escolar das várias regiões do país, sendo que a mesma não foi considerada para aprovação e sim, a proposta do governo federal (Cf. SAVIANI, 1999) .

Segundo Davies (1999: 26-35), entre os repasses de recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação, o mais significativo vem a ser o FUNDEF. Entre os vários complicadores que a Emenda 14 (que instituiu o FUNDEF) apresenta, pelas interpretações que ventila, existe a instituição de um novo ordenamento político-social para o qual a sociedade civil não estava amplamente preparada para tal. É o caso dos conselhos, que deveriam ser criados enquanto órgãos em que a representação civil detidamente se incumbiria da fiscalização do uso dos recursos do FUNDEF. Conforme Davies (1999: 27), os conselhos têm sido exemplos muito mais de uma representação estatal que social, uma vez que têm sido compostos por membros que representam os governos estaduais e municipais. Estudos mostram que o fisiologismo e o clientelismo das relações entre os governos e entidades representativas da sociedade têm fragilizado o espaço dos conselhos enquanto órgãos transparentes e confiáveis para a averiguação do destino das verbas públicas. Davies (1999: 29) ainda aponta que ao desconhecerem as rubricas contábeis, muitos conselheiros não interpretam os cálculos emitidos pelas unidades executoras e pelas secretarias de educação sobre os recursos utilizados. O autor (1999: 31) encerra sua análise sobre o FUNDEF, entendendo que, para os estados e municípios, não houve repasse de “dinheiro novo”, uma vez que a União apenas repassa verbas aos municípios e estados que não alcançam o valor aluno/ano estipulado como complementação. Aponta também sua fragilidade política e jurídica, uma vez que a permanência deste fundo está vinculada a impostos

²³ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação; PNE: Plano Nacional de Educação.

²⁴ CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

que, com a reforma tributária, poderão ser extintos, levando, conseqüentemente, à extinção deste fundo.

b) **A descentralização dos recursos federais, via municipalização.** Vieira (2000: 27-32) nos esclarece sobre as fragilidades do processo de descentralização dos recursos destinados à educação, principalmente no que diz respeito à diversidade com que os sistemas de ensino dirimem as questões de suas competências, e desta forma necessitam ter estas particularidades atendidas. O processo de descentralização dos recursos procurou homogeneizar os sistemas de ensino através de um valor aluno/ano único. Isso pode ter sido um avanço relativo em alguns poucos Estados (Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia - conforme DAVIES, 1999:7), porém nas redes de ensino em franca expansão foi um entrave, já que os recursos são repassados conforme o Censo Escolar do ano anterior. Um ponto considerável nas políticas de descentralização dos recursos se encontraria na merenda escolar, o que permitiu que produtos locais e regionais fossem valorizados, além de diminuir os custos de recolhimento, estocagem e distribuição destes.

c) A estagnação de algumas redes de ensino quando os valores dos recursos são fixados conforme o Censo Escolar do ano anterior e a falta de lisura na identificação dos dados de matrícula. Uma das “regras” que se encontram no processo do repasse de verbas e nos programas fomentados pelo governo federal são as informações que as unidades escolares repassam para as secretarias de educação sobre o número de matriculados e as frequências dos alunos que são contemplados por estes (o “bolsa escola”, por exemplo), através do Censo Escolar. Como comentamos no tópico anterior, apenas alguns estados do norte e nordeste têm sido contemplados com a estipulação de um valor mínimo por aluno/ano através da complementação da União; as outras redes de ensino, principalmente as localizadas no sul e sudeste do país, têm sido prejudicadas por esta política, uma vez que suas redes ampliam-se de ano a ano (Cf. CASTRO, 2003). Além disso, existem denúncias quanto aos dados obtidos pelo censo. Segundo a Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados, em averiguação ao uso das verbas federais pelos municípios e estados brasileiros, constatou-se que as escolas tendem a mentir sobre os dados das matrículas para receberem mais recursos do governo federal (Cf. DAVIES, 1999 e VIEIRA, 2000: 217), o que não permite que os dados do censo possam ser devidamente estudados para análises mais pontuais da realidade nacional e nem para os programas que dependem de seus resultados.

d) Perda de recursos públicos com obras que não contemplam a grande massa populacional que depende dos serviços públicos educacionais. Obras como os CIAC's (ou CAIC's) - que eram propostos pelo *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA* - expressam a inobservância que os governos têm com a população que se serve das instituições públicas para acessar seus direitos básicos educacionais. Segundo Castro (2003), os CIAC's, enquanto construídos para serem “escolas de referência”, na verdade, foram obras dispendiosas tanto na sua execução quanto na manutenção do projeto que pretendia oferecer, resultando ao Estado a perda da visão de todo um sistema de ensino nacional que precisa ser atendido e não só algumas crianças em alguns lugares.

e) Programas com distorções em sua distribuição, com desvios de verbas e que são desativados com a sugestão de que perderam sua função social. Programas como o SME (Sistema de Manutenção do Ensino) fazem parte daqueles programas que já possuem seu caráter assistencialista-populista marcadamente a partir da década de 60/70 e se envolveram em grandes denúncias de desvios e má distribuição dos recursos (favorecimento de uma região ou município). Acima disso, o governo federal opta por sua desativação, uma vez que entende que o programa perdeu sua função social, já que a demanda é atendida por outro setor (no caso, através da municipalização). O que podemos entender em casos como este é que a situação dos desvios e favorecimentos de uma região à outra não são motivos suficientes para o redimensionamento e maior fiscalização por parte dos órgãos responsáveis pelos programas que requerem altas somas de verbas públicas, mas ao contrário, esses programas continuam a serem oferecidos mesmo que a demanda a qual se destinam nunca seja atendida a contento.

f) **Programas que prometem (falaciosamente) reduzir os níveis de pobreza e o trabalho infantil.** Os programas vinculados à renda são programas que denunciam o descaso do setor público com a massa trabalhadora do país; denunciam, da mesma maneira, a gritante situação do desemprego estrutural que acomete várias nações do mundo e, neste sentido, também o Brasil. Ou seja, as práticas políticas atuais se vinculam ao estabelecimento de um “mínimo” sobre as necessidades individuais/familiares, sem a crítica sobre os “porquês” de o indivíduo ou sua família não ter condições de manter os filhos na escola. Uma primeira análise nos remete à falta da internalização da cultura escolar e o acesso ao ensino regular pela maioria da população; e esta, quando existe, faz-se pelo motivo mais nefasto: “estudar para ser alguém na vida”, ao invés da apropriação da informação e do conhecimento para um ensino politécnico, omnilateral,

voltado para o pleno desenvolvimento humano. Além disso, conforme Oliveira (1999) e Leher (1998), as políticas neoliberais em toda a década de 90, no Brasil, objetivaram aliviar os índices da pobreza relativa para a preparação da população aos novos requisitos da modernidade e para estabelecer um novo pacto social que enfraqueça os conflitos sociais.

Um segundo ponto se encontraria na questão: como se constroem os mínimos necessários para um indivíduo? Lançamos esta pergunta, uma vez que entendemos que a política social no Brasil têm se construído a partir daquilo que cada gestão entende por mínimo, e sempre reduzido a um padrão perverso de estimativa: a relação custo-benefício (VIEIRA, 2003).

Quanto aos programas que prometem retirar as crianças do trabalho infantil, é necessário observar que, ao adulto, obter um posto de trabalho é considerado um direito inalienável para sua subsistência e de sua família, só que a história tem registrado que o sistema capitalista propôs inúmeras *reestruturações/reengenharias* dos aparatos público e privado, com vistas ao maior acúmulo de valores para si - e que assim o foi de maneira formidável a partir da década de 60, com a aliança direitista denominada “Nova Direita”. Favoreceram-se tão grandemente os conglomerados multinacionais que as empresas nacionais, para fugirem dos impostos e encargos sociais, utilizam subterfúgios como o trabalho infantil para não recolherem taxas sobre seus trabalhadores, uma vez que não podem registrar estas crianças. Os pais permitem esta situação, pois entendem que o adulto que não possa ter seu vínculo de trabalho precarizado pelo não-registro envia seus filhos para as diversas funções no sentido de garantir a renda familiar, ou mesmo aquele adulto que já esteja no serviço informal, com jornadas de trabalho irregulares e acima de 8 horas diárias (como os catadores de papel e outros recicláveis) e necessita da presença de crianças e jovens para uma arrecadação maior.

g) Os programas são fontes de propostas que tendem a ser semelhantes nas diferentes gestões, porém, com nomenclatura e autoria diferentes. Segundo Suplicy, o programa de renda mínima já se encontrava instituído pelos governos de Campinas e de Brasília em 1995 e foi socializado aos outros estados e municípios, com valores bem menores, a partir do mesmo ano, pelo governo do PSDB e aliados. Queremos alertar que iniciativas locais, regionais, que operam de maneira satisfatória e que sustentam as necessidades particulares da população que delas fazem parte são cooptadas pelo governo federal no sentido de instituir políticas de alívio à pobreza, sem a percepção das necessidades objetivas, que são situacionais e que, por serem assim, devem ser detida e respeitadamente observadas para que não haja a violência política,

social e cultural. As “autorias” são diferentes e os programas de governos são “diferentes”, porém a gestão da coisa pública tem se servido de políticas paliativas de atendimento ao cidadão.

h) Transporte do escolar: a falácia e o desvio no transporte de crianças de um meio esquecido – o rural. Enquanto termino essas linhas, o Jornal Nacional (30/07/2003) noticia que municípios rurais do Estado do Paraná não atendem os alunos no transporte até às unidades de ensino por dívidas com as empresas que proporcionam o traslado destes. Assim como as verbas do FUNDEF, que possuem perdas por omissão do próprio governo federal que o instituiu, assim o são todos os demais programas que têm suas contas alijadas em conselhos de caráter apenas oficial (Cf. UNDIME, 1999: 3, citado por DAVIES, 1999: 26), que não possuem representação social significativa e nem são preparados para exercerem seus mandatos.

i) As limitações dos projetos que são frutos de práticas humanitárias e não consequência da ampliação dos direitos humanos (por exemplo, o Programa Comunidade Solidária). Segundo Yazbeck (In: SILVA e SILVA, 2001: 9), o volume dos projetos encampados pelo Programa Comunidade Solidária são resultantes dos “*necessários ajustes estruturais da economia à nova ordem capitalista internacional e os investimentos sociais do Estado*”. E que, “*uma das consequências desta incompatibilidade é o apelo às práticas humanitárias da filantropia para o enfrentamento da questão social no país, onde se agravaram as desigualdades do país*”. O autor lembra ainda que o levante de ideários com o viés de racionalidade solidário vêm suprir os limites que o Estado Neoliberal pressupõe à política social; isto quer objetivar o não reconhecimento aos direitos sociais e de sua universalização uma vez que serão substituídos pela questão de cunho moral do atendimento da pobreza “*que se perpetua, porque é produto das relações sociais vigentes nesta sociedade que criam a necessidade, o desamparado, uma população sobrando que não encontra lugar reconhecido na vida social*” (YAZBECK apud SILVA E SILVA, 2001: 10).

4.4. Programas de Insumos Escolares

4.4.1. Programa Nacional de Material Escolar (PNME)

Poucos dados podem ser obtidos sobre o Programa Nacional de Material Escolar (PNME), que, conforme Castro (2003), está inscrito como um dos programas que, em 1990, estava formatado na visão continuísta e centralizadora das gestões de décadas anteriores (ou seja, programas candidatos à corrupção e ao clientelismo). Isso foi extremamente dramático para os programas de alimentação escolar e o programa do livro didático. Com isto, o PNME foi desativado nos anos de 91 e 92 (CASTRO, 2003: 10-11). Com o programa de descentralização fomentado pelos governos em toda a década de 90, e que foi mais bem articulado pelo governo FHC a partir de 1994, os recursos do PNME em 1995 foram destinados aos municípios selecionados pelo Programa Comunidade Solidária, prioritariamente, para que estes efetivassem a compra e distribuição do objeto deste programa. Segundo Castro (2001), este programa contemplava uma das prerrogativas do FNDE, ao qual era vinculado, que era o de destinar recursos para projetos educacionais e culturais, “*notadamente nas áreas de ensino, pesquisa, planejamento, currículos, alimentação, material escolar, livro didático e bolsas de estudos (..)*”. Seu ano de criação data de 1987 e uma de suas contribuições seria o reconhecimento que as carências materiais para a comunidade escolar comprometia o rendimento no processo pedagógico. O programa destinava aos alunos, professores e unidades de ensino módulos com itens “*indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem*” e às escolas, materiais permanentes e de consumo. Ainda conforme Castro (2001), a partir de 1995 o programa, já vinculado ao Programa Comunidade Solidária, destinou “cestas básicas” para professores, alunos e escolas da rede pública de 1^a a 4^a séries.

4.4.2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Conforme dados retirados do INEP (2001), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge enquanto política social voltada à educação a partir de 1985, então como programa de competência da FAE. Os dados mostram, no entanto, que a remessa deste insumo escolar já vem ocorrendo no país de forma contínua desde 1938 enquanto política contínua do

MEC e que isto se dava por meio da escolha de livros que constassem da listagem oficial – com uso autorizado – e que seriam recomendados para uso nas escolas públicas ou privadas. Na década de 60, é criado o COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), que progressivamente amplia a política de distribuição maciça de livros. A FAE, enquanto órgão central responsável pelo projeto, teria por objetivos: a) levantar as obras escolhidas pelas unidades escolares com a participação de professores do 1º grau que analisariam, selecionariam e indicariam os títulos; b) universalizar o acesso a todos os alunos do ensino fundamental; e c) adotar a prática dos livros reutilizáveis (não consumíveis e com retorno à unidade escolar após o término do ano letivo). O INEP (2001) informa que os principais complicadores do programa, mesmo com as sucessivas modificações para o melhor amparo ao processo pedagógico, estão concentrados no campo da distribuição do livro às escolas e no campo da qualidade do conteúdo apresentado. Neste sentido, o MEC insere-se, a partir de 1993, num Grupo de Trabalho da ABTG, com vistas a *“analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógicos-metodológicos dos livros adequados para as séries iniciais do Ensino Fundamental”*. Os principais pontos levantados pelo Grupo consistiam na adequação gráfica para boa condição de leitura, figuras que tivessem relação com o texto; na proposta pedagógica que seguia, verificava-se o excesso ou não de *“exercícios mecânicos que objetivavam manter o aluno ocupado e o professor ocioso”* e possíveis equívocos conceituais. Atualmente o processo de avaliação do livro didático permanece e, como fruto desta atividade, é enviado um “Guia do Livro Didático” às escolas estaduais e municipais, com o objetivo de orientar os professores por meio da análise técnica-pedagógica das obras, emitida por especialistas da área a ser analisada. O MEC (2001) informa que, por meio de acordo firmado junto ao IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas), existe a responsabilidade deste órgão de coletar amostras e analisar tecnicamente as obras, que deverão estar em acordo com as normas definidas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Quanto a apreciação gráfica, que acima mencionamos, o MEC investiu em sua presença junto ao grupo de trabalho da ABTG (Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica) com vistas à elaboração qualitativa do projeto do livro. As análises são encaminhadas à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) que realiza a avaliação pedagógica do livro (segundo o MEC, *“a SEF elege especialistas para analisar as obras mediante critérios definidos por ela (...)”*). Este processo ocorre desde 1997 para os livros das primeiras séries do ensino fundamental e desde 1999 para os de 5ª a 8ª séries. Conforme o MEC (2001), o programa

se estendeu à distribuição de dicionários de língua portuguesa e livros em Braille (que detalharemos melhor em outro tópico). O livro didático que é encaminhado à escola tem, segundo o programa, três anos de uso consecutivo. Com este programa o MEC afirma estar diminuindo as desigualdades educacionais existentes ao “*estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica e física dos livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país*” além de “*contribuir para a construção da cidadania dos estudantes e enriquecer as oportunidades de aprendizagem e de acesso à escrita nas escolas públicas*”. O programa do Livro Didático abrange todo o território nacional na aquisição, distribuição e inscrição de livros, com exceção do Estado de São Paulo que optou por descentralizar as ações: recebe os recursos do FNDE e, assim, adquire e distribui os livros para a rede pública de ensino.

4.4.3. Programa Nacional de Biblioteca da Escola

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) é um projeto do MEC que objetiva subsidiar às escolas públicas brasileiras o acesso a obras literárias de referência como um estímulo à leitura e à formação da consciência crítica de alunos, professores e comunidade. O programa prevê disponibilizar exemplares da literatura infanto-juvenil aos alunos do ensino fundamental. O objetivo do programa também é o de dotar as escolas públicas do ensino fundamental com um acervo básico principalmente da literatura brasileira, além de manuais básico e pedagógico para utilização e manuseio do acervo do PNBE. Este programa atende à rede pública de ensino desde 1997.

4.4.4. Programa de Leitura nas Escolas

Este programa fazia parte do bloco de apoio didático-pedagógico destinado às escolas públicas nacionais, que a antiga FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) articulava, no sentido de uma ação complementar para o estudante. Investia-se em obras que seriam distribuídas às unidades de ensino. O programa tem exercido suas atividades desde a década de 80.

4.4.5. Reprodução obrigatória, em proporcionalidade, de obras em caracteres Braille – Lei 9.045/1995:

Em 18 de maio de 1995, por força da lei nº 9.045, foi autorizado pelo MEC o disciplinamento das editoras brasileiras para que estas executem, em regime de proporcionalidade (e desde que exista também a concordância dos autores), a reprodução de obras em caracteres braille. Esta reprodução será operacionalizada pela Imprensa Braille ou Centros de Produção de Braille credenciados pelo MEC, e as obras distribuídas, sem fins lucrativos, à pessoas cegas.

4.4.6. Programa TV Escola

Segundo dados retirados do site do MEC, o Programa TV Escola teve sua origem no acordo de cooperação técnica nº 01/95, firmado entre o Ministério da Educação e do Desporto, o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, através da disponibilização de um canal exclusivo de TV, via satélite. Seu principal objetivo seria o de *“promover a melhoria do ensino através da educação aberta, continuada e à distância, por meio das emissoras de rádio e televisão da Fundação Roquete Pinto”*. Embora tenha sido lançado experimentalmente em 1995, foi oficial e definitivamente ao ar a partir de 04 de março de 1996. Todas as escolas que tenham mais de 100 alunos são beneficiadas pelo “kit tecnológico”, que contém os instrumentos que viabilizam a estrutura de reprodução e veiculação do material ao universo que objetiva atender: subsidiar o trabalho de professores e a atualização/aperfeiçoamento do professor e alunos. O kit tecnológico contém: televisão, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e dez fitas VHS, além de estabilizador de voltagem em algumas regiões do país. O TV Escola se inseria numa das 42 metas do programa “Brasil em Ação” do governo FHC e uma das ações prioritárias da Secretaria de Educação à Distância (SEED).

Anteriormente ao TV Escola, temos a experiência do programa “Salto para o Futuro”, em idos de 1991, que seria uma proposta do governo federal diante das diretrizes políticas do governo para o atendimento à educação a distância. Este programa era dividido em dois blocos de atividades: o primeiro exibia um vídeo que seria explorado pedagogicamente; o segundo bloco visava atender aos cursistas através de perguntas dirigidas aos especialistas que

estariam presentes no estúdio da TVE do Rio de Janeiro. Desde 1996 o programa “Salto para o Futuro” foi incorporado à grade da TV Escola.

4.4.7. Programa Parâmetros em Ação

O Programa “Parâmetros em Ação” é uma das grandes metas estabelecidas na segunda metade da década de noventa pelo governo federal: a reorientação curricular para a organização de um padrão mínimo de ensino nacional. Este programa consiste na estratégia de promover dois aspectos importantes das políticas educacionais: *“a revisão do trabalho de formação dos professores por meio de metodologias e materiais específicos para o trabalho coletivo, e a organização institucional dos sistemas de ensino, em especial no que se refere à criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente”* (MEC, 2002). Foram produzidos seis módulos, que tratam desde da alfabetização, educação infantil, séries iniciais, 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e educação indígena. Além destes, a formação dos professores do ensino fundamental também exige a contínua leitura e apoio dos referenciais curriculares nacionais. A formação dos professores em cada módulo se faz a partir da discussão da prática pedagógica, na *“aprendizagem-parceria e no trabalho coletivo”*. Os professores se qualificam principalmente a partir do *“desenvolvimento de atividades que discutam a prática diária, por meio da resolução de situações-problema e o relato de experiências em sala de aula e suas próprias vidas”* (MEC, 2002).

4.4.8. ANÁLISE

Durante toda exposição deste bloco de programas, foi possível depositar as impressões que diferentes autores teceram sobre a política de remessa de insumos pedagógicos às escolas. Desta forma podemos destacar:

Estes programas se localizam na ordem da gestão centralizadora e de visão continuísta, pois ainda que pontuem a abertura da política de escolha e participação, continua ser o governo federal que aponta o rol dos insumos que podem ser absorvidos pela unidade de ensino e que emite manuais/guias com recomendações sobre os títulos a serem enviados para “análise” e posterior escolha.

Segundo Silva e Silva (2001), a proposta de descentralização se preocupou com “ações de enfrentamento à pobreza”, delegando responsabilidades aos estados subnacionais e às prefeituras, sem que “*sequer são consideradas a heterogeneidade e fragilidade dos municípios brasileiros, na sua maioria destituídos de condições financeiras, gerenciais e de recursos humanos para levar ao bom termo suas responsabilidades*”.

Da mesma forma, os programas atestam a realidade de uma sociedade que distribui desigualmente a renda entre a população: as carências materiais comprometem o rendimento no processo pedagógico, e este dado se localiza no amplo aspecto do conceito de necessidades materiais.

O Estado conceitua as necessidades humanas para a aplicação de políticas públicas a partir da concepção de “mínimos” para a sobrevivência. Tal é essa racionalidade que os programas (como o Comunidade Solidária) enviam às escolas “cestas básicas”, sempre tendo por base apenas o que, numa relação de custo-benefício, se entende por essencial para a sobrevivência ou para a execução das atividades.

Além da introdução da política de “cestas básicas”, foram introduzidos os “kits”, com vistas a fortalecer a mesma lógica dos mínimos sociais.

Na mesma pauta sobre a emissão de kits tecnológicos para representar o empenho de programas educacionais que visam ao crescimento qualitativo na escola, Freitas (2002: 304) nos alerta que este empenho tem sido “*a forma mais avançada pela qual o capitalismo consegue imaginar a ‘escola de qualidade’*”, a partir da base de trocas tecnológicas.

Freitas (2002: 304) arrola depoimentos em pesquisas que apontam que a responsabilidade pelo tele-ensino cabe a apenas um professor (“*professor polivalente*”), enquanto anteriormente os alunos dispunham de um docente para cada área do saber, além de que as aulas são transmitidas muito rapidamente e sem possibilidade de revisões dos conteúdos, pois as aulas passam em canal aberto.

Quanto às políticas educacionais no seu contexto mais amplo, Cerisara (2002: 338) aponta para a necessidade de se averiguar até que ponto elas detêm o que anunciam. Isto pode ser compreendido pela análise que muitos pesquisadores emitem aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais (SILVA, 1998; BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002; LOPES, 2002), por exemplo. Um primeiro ponto seria a “*distância entre os conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental (..) e uma complexa proposta*

curricular (...) a ser trabalhada de modo transversal na escola”, ou seja, sua proposta veio invertida a sua finalidade: foram emitidos como instrumentos normativos de caráter específico, quando deveriam reorientar um caráter mais genérico (Cf. BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002: 374-375).

Bonamino & Martínez (2002) apontam outras sérias questões quanto aos PCN's, a saber:

1. Demonstram o teor das políticas da década de 90: a centralização das decisões do governo federal e o escasso envolvimento dos setores políticos-institucionais – com ampla representatividade da sociedade civil - e da comunidade científica com o ensino básico.
2. No histórico da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os autores (2002: 380) alertam para o fato de as *“tensões provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais, sustentadas pelo MEC e Conselho Nacional de Educação – CNE a respeito do papel que cabe ao Estado em relação à elaboração curricular, levaram o CNE a afirmar o ‘caráter não-obrigatório’ dos PCN's”*; essas tensões se deram pelo artigo da Constituição Federal de 1988, que estabelece a obrigatoriedade e competência do Estado na elaboração dos parâmetros que orientam o ensino fundamental. Nesse sentido, tanto o MEC quanto o CNE compreendem suas instâncias como responsáveis para a construção desses parâmetros e diretrizes.
3. A defesa para que haja parâmetros de abrangência nacional se especifica no documento introdutório dos PCN's que frisa, a crianças e jovens, a *“garantia (...) do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania”* (Cf. BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002: 383) Uma questão sobre o que anteriormente expusemos seria a legitimação que um grupo de especialistas teria como **pauta amplamente socializada** à confecção dos parâmetros.

4. O documento rejeita qualquer “*modelo curricular homogêneo e impositivo*”, porém detalha metodologias e conteúdos em cada área disciplinar. Isso ocorre, uma vez que a ênfase do MEC seria sobre o princípio de igualdade do ensino, ainda que esta ocorresse em instituições completamente diferentes, retirando dos parâmetros a idéia de “referência”, já que seu corpo é deveras detalhado e complexo com vistas a uma base nacional comum (Cf. BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002: 384).
5. Segundo Lopes (2002: 392), os PCN’s (no caso, a autora analisou os parâmetros curriculares do ensino médio) “*apresentam ambigüidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise*”. Esta característica se dá pelo texto ser altamente “híbrido”. A autora ainda defende a idéia de que “*as finalidades educacionais dos PCN’s visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado*”.
6. Quando os Parâmetros do Ensino Médio defendem o princípio, por exemplo, que a partir desses referenciais se afirma a posição de que “educar é para a vida”, na verdade indicam que o enfoque do ensino será o “eficientismo”, onde “a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (LOPES, 2002: 393).
7. Conforme Lopes (2002: 395), eleger um discurso que promete valorizar os conhecimentos prévios das crianças, da cultura cotidiana, assim como do caráter produtivo do conhecimento escolar, ganha legitimidade junto à comunidade educacional, pois esta não perceberá que o discurso se enquadra na concepção limitada de contexto, ou seja, na resolução imediata de problemas cotidianos (principalmente os que poderão ser transferidos para o mundo produtivo) sem a exploração da conjuntura mais ampla.

8. Os PCN's se expressam sobre a linguagem de "competências e habilidades" que se associam estreitamente à educação e à cultura econômica/mundo produtivo. Além disso, promove a idéia de "*educação autônoma*" pela qual "*pode formar um indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho*" (LOPES, 2002: 393).

4.5. Programas de Avaliação para cada etapa dos níveis de ensino

4.5.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

A política de avaliação escolar foi uma das prioridades do MEC em toda a década de 90. Isto pode ser verificado já no governo Collor de Melo - 1990, quando o MEC, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), oficializa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), embora tenha sido criado já em 1988. O SAEB tem por fim coletar, sistematizar e analisar informações sobre o ensino fundamental e médio, com vistas a diagnosticar as redes de ensino estadual e municipal para a aplicação de ações que dirimam a distorção de fluxos (principalmente etários) e outras “*debilidades identificadas*” (MEC, 2002). Neste sentido, são confeccionados cadernos de provas com 169 itens por série e disciplina que possuem como referência as Matrizes de Referência do SAEB²⁵, que, conforme o INEP (2002), “*são produto de uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio*”, incorporando a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre cada área a ser avaliada. Para isso o SAEB recolhe informações “*sobre um conjunto de variáveis que permitem medir o grau de aprendizagem dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio*” (INEP, 2001). O INEP acrescenta que estes levantamentos são realizados também por questionários que “*permitem conhecer as características da escola, do diretor, dos professores, da turma e dos alunos que participam da avaliação*”.

4.5.2. Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ENEM)

Conforme o INEP, o ENEM é um instrumento para a auto-avaliação dos indivíduos e para a escolha profissional, além de possibilitar o acesso a cursos profissionalizantes ou ao ensino superior. O ENEM destina-se a alunos que estejam concluindo ou que já concluíram o ensino médio, independente do ano de conclusão. O INEP informa que as referências para a avaliação são os textos da Reforma do Ensino Médio e que os principais

²⁵ As Matrizes de Referência do SAEB “*orientam o processo de construção das provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento. (...) Também foi levado em consideração (...) os diferentes níveis de competência*” (INEP, 2001).

questos avaliados pelo ENEM estabelecem que o aluno deverá: a) “*dominar a língua culta portuguesa e as linguagens matemática, artística e científica*”; b) “*construir e aplicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento sobre os diferentes fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas*”; c) “*selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para a tomada de decisões e enfrentamento de situações-problema*”; d) “*relacionar informações, representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente*”; e) “*recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando-se os valores humanos e considerando-se a diversidade sociocultural*” (INEP, 2001). Uma informação que merece destaque neste tópico, e que é descrito nos documentos do INEP, é que este programa de avaliação não se preocupa com a **avaliação** do sistema educacional, mas a **do indivíduo** (Cf. INEP, 2001).

4.5.3. Programa do Censo Escolar

O Censo Educacional é um importante instrumento para as políticas sócio-educacionais vigentes, principalmente a partir da instituição das políticas neoliberais que se incorporam na década de noventa no Brasil. Queremos dizer com isso que, a partir de dados quantitativos, o Estado Neoliberal preocupou-se em fomentar reformas, projetos e a própria organização da gestão escolar nos anos 90, segundo as coletas e análises que se recolhiam a partir de um dado universo recortado, diante da diversidade escolar nacional vivida. O censo se concretiza por meio de uma parceria entre a União, Secretarias de Educação dos Estados e das Instituições de Ensino Superior que, conforme o MEC (2002), produzem dados e informações estatístico-educacionais os quais subsidiarão o planejamento e a gestão educacionais. O MEC afirma em seu relatório que as informações do censo são ágeis e fidedignas ao retratar a educação brasileira, desta forma tomado, anualmente, como o instrumento central de análise para o processo de estabelecimento de políticas voltadas para a qualidade do ensino. Além do que, todos os programas educacionais, principalmente os que envolvem recursos diretamente às famílias (Bolsa Escola) ou aos docentes (Fundef), utilizam os dados do Censo Escolar como *conditio sine qua non* para o envio das verbas.

4.5.4. ANÁLISE

Conforme enunciamos anteriormente, as políticas educacionais dos anos noventa se pautaram na flexibilidade dos conteúdos e na gestão escolar, na descentralização dos recursos e na instauração de um processo eficaz de um sistema de **avaliação**, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental. Neste último bloco de políticas educacionais, analisaremos as políticas de avaliação educacional. Quanto a este assunto Santos (2002: 366) critica o sistema de avaliação criado pelo MEC, pois mesmo com este mecanismo “*continuarão sendo ignoradas tanto as condições de trabalho, como as iniciativas heróicas de docentes que, na ausência de políticas públicas sociais, procuram de forma criativa contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista ético e social*”. O autor ainda lembra que os resultados vêm abaixo do esperado, uma vez que o tempo de intervenção pedagógica está sendo comprometido com a necessária organização de trabalhos sociais e assistenciais na escola. Freitas (2002: 308) analisa que os dados levantam a principal questão das hodiernas políticas públicas neoliberais: colocar em destaque o lado econômico em todas os setores sociais a partir de seu viés sistêmico, ou seja, a relação custo-benefício; sendo assim, o governo federal implementou um sistema de avaliação com a finalidade de “*monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (..) e reduzir gastos*”. Freitas (2002: 309) ainda nos alerta que, embora não seja absolutamente equivocada a preocupação com o destino dos recursos públicos, não se pode simplesmente implantar a visão economicista da qualidade empresarial na escola, pois ela nos remete a políticas de “*penduricalhos (programas remediais e compensatórios), que são de menor custo*”, uma vez que sua preocupação será a totalidade dos índices apresentados, além de essa lógica permitir que percamos de vista, também, a função formativa da educação.

O processo de avaliação escolar esteve tão centralmente afiançado com as políticas neoliberais que Castro (2003) descreve que, embora já existisse em 1988, sendo implantado em 1990, foi nos últimos oito anos da década de 90 que se ressalta a ênfase neste instrumento, sendo aprimorado e fortalecido no sentido de monitorar o desempenho dos alunos, professores e do sistema educacional.

Conforme anteriormente observamos, os sistemas que recolhem as estatísticas nacionais estão continuamente sendo questionados pelos seus resultados, que não conferem com os dados da realidade, assim como pela pouca efetividade produzida pelo conhecimento destes

resultados; pelo contrário, eles têm sido instrumento da amálgama liberal nas unidades de ensino que não deveriam estar a serviço da teoria do capital humano.

4.6. Resumo do Capítulo

Este capítulo teve por objetivo resgatar historicamente e conceituar os principais programas educacionais que durante toda a década de noventa foram fomentados e criados pelo Ministério da Educação. Da mesma forma, também teve a preocupação de levantar argumentos que sustentam nossa discussão precípua: a de que as políticas educacionais visam à inclusão dos indivíduos que historicamente se pautam à margem da distribuição de riquezas, da atividade laboral e do acesso a bens e serviços sociais; porém, que essas políticas são essencialmente paliativas, buscando eliminar os conflitos sociais e apenas aliviar a extrema pobreza da população, porquanto são gerenciadas pelo viés sistêmico da relação custo-benefício (Cf. FREITAS, 2002).

Aqui foram acentuados os programas que surgem na década de noventa, porém o estudo apontou que alguns desses já podem ser verificados em décadas anteriores, como o caso do programa de renda mínima, o de alimentação escolar e o de distribuição do livro didático. A distribuição desses estava vinculada à FAE, porém, em idos de 1997 o governo federal decide inserir suas atividades ao FNDE e, mais tarde, alguns desses programas farão parte do Programa Comunidade Solidária, que distribui “cestas básicas” para os diferentes segmentos da comunidade escolar. Aliás, a lógica das “cestas básicas” ou de “kits” é uma freqüente em toda a década de noventa. Entendemos que a mesma ocorre pela racionalidade que se pronuncia nas novas relações de mercado, ou seja, conforme Vieira (2003), buscar-se-á garantir a política social a partir de um quantitativo estipulado de “mínimos sociais”, quer dizer, apenas o necessário para a sobrevivência dos indivíduos.

Segundo a pesquisa, a ênfase em toda a década de noventa estava centrada na política de **descentralização de recursos, na flexibilização de gestão e na instauração de um sistema genérico de avaliação**. Conforme já apontado, tais medidas são correlatas aos parâmetros estipulados pelos Organismos Internacionais e pelas políticas da Nova Direita aos países subdesenvolvidos, para a otimização quantitativa dos recursos destinados à educação, já que tais medidas não são acompanhadas de uma reorientação qualitativa dos diferentes setores da vida escolar (formação adequada aos professores, intrumentalização da cultura democrática a partir de sua materialização, etc). Quanto a estes pontos verificamos, por exemplo, que

atualmente praticamente todos os municípios brasileiros já participam do programa de descentralização de recursos. Da mesma forma, estados e municípios adequaram suas redes com os conselhos que deveriam se pautar em uma composição popular. Além disso, temos ciência de que os programas de avaliação do ensino fundamental e médio estão em plena atuação. No entanto, estudos também apontam para a fragilidade destes mecanismos, uma vez que foram instaurados sem a devida instrumentalização e adequação das redes municipal e estadual para a nova realidade. Um exemplo deste argumento se encontra no estudo realizado por Soares & Souza (2002), que identifica o aumento significativo de matrículas para o ensino fundamental na rede municipal, embora não haja registros de novas construções para a absorção destes alunos, havendo apenas o aumento dos espaços já existentes, o que indica que estão sendo colocados mais alunos por sala para um mesmo número de docentes.

O estudo também permitiu a verificação de que os programas que mais tiveram cobertura institucional do governo federal são os de apoio financeiro e alimentar e os voltados à saúde do escolar. Ao cruzarmos o teor destes programas juntamente com as políticas da Nova Direita e com os parâmetros dos Organismos Internacionais para os países periféricos, como o Brasil, entendemos que tais medidas estão de acordo com a prática de alívio à pobreza que tão bem nos falam Leher (1998) e Oliveira (2000), ou seja, na busca de evitar as convulsões sociais originadas pela gritante disparidade da distribuição de riqueza entre pobres e ricos, o governo institui, apoiado pelos bancos multilaterais, programas que buscam remediar tal situação e criar um novo pacto social, um novo consenso social.

Os programas de apoio alimentar e de saúde do escolar também vão pela mesma lógica da questão financeira, uma vez que os serviços sociais básicos (habitação, saúde, educação, alimentação e previdência) recebem um destaque cada vez mais reduzido perante a nova era de globalização e reestruturação produtiva, pois são concebidos como políticas com reduzido retorno para um alto investimento, o que é inconcebível em tempos em que se devem entender as políticas de assistência social pela racionalidade do mercado.

Conforme alguns programas sinalizam, temos na sistemática do Censo Escolar o principal quesito para a fomentação das políticas educacionais. Segundo Castro (2003) e Davies (1999), tais medidas têm permitido que muitas redes de ensino estrangulem sua capacidade de atendimento, pois os valores repassados dizem respeito ao ano/exercício anterior.

Além disso, foram averiguadas graves denúncias que comprometem a fidedignidade dos dados, a qual o MEC tanto afirma existir, por uma comissão na Câmara dos Deputados Federais.

Os programas de insumos escolares, principalmente os que dizem respeito ao livro didático, são interessantes pela dupla possibilidade de análise que nos permitem. Uma diz respeito ao progressivo incentivo que recebem desde décadas passadas com a finalidade de repassar a ideologia hegemônica. Isso é possível averiguar pelas obras distribuídas no período do regime militar no Brasil e todo o arcabouço ideológico que trazia consigo²⁶. Da mesma forma, em um segundo momento, nos permite entender que, ao investir no acesso a este tipo de material enquanto apoio pedagógico, o estado se inclina à evidência de que as carências materiais comprometem o desempenho dos indivíduos, sendo o aspecto escolar apenas uma delas.

Podemos, finalmente, sintetizar nossa discussão em sete tópicos de análise aqui levantados e que verificamos enquanto “perfil de investimento” às políticas sócioeducacionais brasileiras na década de noventa (90). São elas:

1. A década de 90 se destaca pelos **projetos de intervenção** fomentados principalmente por agências financeiras internacionais;
2. Tais projetos são **aplicados a camada da população que sobejamente se prejudicou com as medidas sócio-econômicas** (diminuição do perfil de consumo diário);
3. Todos os projetos visam **incluir** os indivíduos à vida social (criação de vínculo social perdido por não participar formalmente do modelo de produção);
4. Os programas possuem o desenho de um **investimento em infraestrutura fomentado pelos Organismos Internacionais na intenção de reduzir a pobreza absoluta** (sem extinguí-la) abatendo os índices de conflito social;
5. Tais programas fazem parte da reforma educacional que prevê atender a população na **apropriação de conhecimentos mínimos a ponto de torná-la apta a se integrar aos novos parâmetros de produção**;
6. Verificamos que há o **estabelecimento de mínimos** em todos os quesitos da vida social das massas populares;
7. Os discursos nestes projetos se coadunam com o **vocabulário empregado ao mercado e ao modelo reestruturado de produção**.

²⁶ Neste sentido ver obra de Ana Lúcia de FARIA. *A Ideologia do Livro Didático*. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo), 1986.

Gostaríamos de concluir esta análise com uma contundente frase de Freitas (2002: 302) que caracterizaria a política social educacional brasileira em favor do projeto hegemônico da Direita neoliberal e neoconservadora:

O discurso pedagógico atual começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais, resultados estes já não podem ser facilmente ocultados e que mostram a que vieram (desemprego estrutural, desindustrialização, dependência de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social, fraudes financeiras e contábeis como forma de acumulação, intensificação da exploração do trabalhador etc.). Está chegando o momento em que tais políticas serão avaliadas e confrontadas com as suas conseqüências – elas, seus proponentes e seus apoiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou tecer o perfil de indivíduo considerado “normal/anormal” para a sociedade a partir das principais perspectivas que formaram (e formam) a opinião coletiva sobre o assunto. Neste sentido, construímos o argumento de que esse sujeito “normalizado/anormalizado” se encontra enquadrado em tal paradigma não por questões de lesões motoras ou intelectuais que apresenta, ou, *a priori*, pela representatividade que cada grupo social delibera sobre o que viria a ser um ser humano que se consideraria “bom”, “bonito”, assim como outros atributos que contribuem à personalidade social dos indivíduos. A pesquisa teve, sim, a preocupação de discutir o sentido que se opera sobre os princípios da normalidade e anormalidade a partir do desempenho funcional dos indivíduos para a manutenção do modo de produção instituída em sociedade e, este sim, viria a desempenhar o conceito central sobre o perfil da anormalidade que se formata.

Esse ponto pode ser mais bem compreendido quando percebemos o desenvolvimento complexo que vai se instituindo em sociedade quando, suscitado pelas revoluções industriais, o campo de atuação dos indivíduos se amplia em multiperspectivas no desvelamento do mundo em que vivem e em possibilidades de seu bem estar (tanto física, material, quanto emocional). Isso, no entanto não tem sido partilhado justamente por todos os seres humanos, pois a sociedade dividida entre classes (dominantes e dominados) não permite que o processo de riquezas de cunho material e espiritual seja dividido com justiça a todos os indivíduos. O processo de acúmulo da sociedade atual visa ao lucro enquanto mecanismo de “recompensa” pela capacidade do capitalista em gerir bens e serviços que serão amplamente utilizados pela massa social. Quanto maior for a margem de lucro conquistada pelo capitalista, maior será a possibilidade de capitais acumulados. Além disso, a classe dominante não contempla somente os bens materiais que pode deter, mas explora e possui a hegemonia sobre os bens não-materiais, pela qual organiza, através de aparelhos ideológicos, o corpo genérico de conceitos sociais por onde convence a grande massa sobre sua condição de dominados – desencadeado pela alienação.

Assim sendo, o perfil do indivíduo considerado “normal/anormal” (ou adequado para o convívio social) é moldado por meio de suas características de produtividade, e forma-se um consenso social diante destas características, resultando na conquista do espaço de pertença. Esta acomodação de novos perfis se dá pelo fato de o processo capitalista se envolver em sucessivas crises de estrangulamento da produção (que originam o realinhamento das

economias e onde se verifica que a comunidade financeira internacional necessita ajustar sua produção para sair do processo recessivo), verificando-se a modificação do perfil produtivo e, por conseguinte, da população trabalhadora para estes setores, e de novos valores que pautarão as relações sociais.

São novas exigências que se formatam para os indivíduos se adequarem ao novo período de determinações do processo de produção (flexibilização, modernização, “enxugamento do número de operários”, acúmulo de funções, novo modelo de gestão competitiva, dinâmica de economia global, etc). Como consequência disso, há a constante ameaça do desemprego ou subemprego, ou melhor, do estigma de não-pertença ao todo social, para a grande massa que não se comporta por esta lógica. No entanto, verificamos (neste estudo) que muitos que se empreendem na qualificação exigida sofrem os desgastes oriundos desta, primeiramente pela impossibilidade em responder a todos os parâmetros desta qualificação, uma vez que a intenção será a sobrecarga de atividades para a extração da mais-valia sobre o trabalhador e, segundo, pela extrema flexibilização encontrada atualmente nas leis que garantiam dignidade nas atividades laborais e previdência dos servidores, tanto para a aposentadoria quanto para as doenças originadas pelo desgaste natural dos trabalhadores frente a estes novos dados de produção - sobre este aspecto, Cunha (1980: 81) aponta que as doenças que acometem os indivíduos são na verdade “*doenças profissionais*”, pois são produzidas pelas condições materiais da vida:

“Não podemos deixar de alertar para o fato de que a doença tem determinações, intensidades e qualidades distintas para os indivíduos de classes sociais diferentes. Isto se deve às próprias condições de vida de cada classe. É assim que podemos afirmar que os trabalhadores têm ‘custo de vida’, no sentido de ‘custo de reposição’ (..)”.

Este será o mote pelo qual a política social entra na agenda social: para aliviar as condições do sobretrabalho e da incrível desigualdade social existente na sociedade classista. Desta forma, a camada capitalista, juntamente com o Estado, procura refrear todo e qualquer “pico” de convulsão social, “aliviando” a pobreza e as condições indignas de vida da grande maioria da população através de uma política social paliativa voltada à saúde, educação, habitação, etc.

Com o esclarecimento dos conceitos aqui levantados de normalidade/anormalidade (adequação social), construídos socialmente a partir do processo de

produção e amalgamados pelo plano ideológico-cultural diretamente relacionado pelo mesmo modelo produtivo, centramos nosso estudo na discussão sobre a política de inclusão social fomentada nos anos noventa pelas políticas educacionais.

Detivemos-nos na década de noventa por ser este um período rico para a pesquisa investigativa científica no âmbito das ciências humanas e sociais. Isso quer dizer que os anos noventa trazem em seu bojo a dualidade de serem a década-base para o impacto do processo de reestruturação do setor produtivo, tanto nos países centrais quanto periféricos, além do modelo globalizador da economia que inunda as diferentes nações, assim como também foi possível desencadear a análise crítica desses fenômenos nos setores sociais e a desenvoltura do Estado na readequação de suas políticas diante do novo período de acúmulo capitalista que surgia – principalmente por estar em dívida com os setores populares com a “década perdida” (anos oitenta), o que pode ser particularmente visto nas políticas públicas básicas (e no caso deste estudo, nas educacionais).

Isto pode ser mais bem equacionado quando percorremos as pautas legais (as diversas emendas constitucionais, as medidas provisórias, as regulamentações dos próprios programas aqui arrolados, etc) que permeiam todos os anos 90 e que traduzem os novos rumos da economia mundial (globalizada, neoliberal e neoconservadora), que agudizaram as relações trabalhistas (principalmente as do terceiro mundo²⁷), assim como denunciam toda a consistência que foi insistentemente permeando todos os governos que compõem esta última década, e que sintonizaram seus discursos e programas de gestão na intenção de dar organicidade à tarefa exigida pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos. Do processo de abertura à modernização do governo Collor de Mello (1990), até a maturação do processo de descentralização da política social do governo FHC (1994 e 1998), podemos analisar que as políticas educacionais se aplicaram ao movimento que Apple (2002) e Simionato (2002) denominam de *modernização conservadora*, ou seja, modificam-se os formatos dos programas, nas contribuições, seu repasse – que poderá ser centralizado ou descentralizado da União, porém, não existe a modificação da lógica que permeia tais programas: a necessária reestruturação do processo capitalista, que precisa ser sustentado pela base, na atualidade, através do processo de consenso social, e que é melhor operacionalizado quando patrocinado pelos governos nacionais.

²⁷ Neste sentido, ver CHOSSUDOVSKY (1999) e OLIVEIRA (2000).

Conforme registramos em vários momentos do estudo, o conceito de programa social que trouxemos para esta discussão está pautado em Vieira (2003). Para este autor, o que identifica e sustenta os programas sociais deveria ser o caráter de temporalidade. Isto quer dizer, os programas sociais devem visar a uma determinada esfera/setor de aplicação de recursos, para assim prorromper as necessárias medidas, e a ações que possibilitem a superação do estado em que se encontravam os indivíduos. Porém, a realidade brasileira, sujeita ao modelo de gestão capitalista, prevê que a política social perca este seu aspecto superador (nas diferentes situações sociais) para o aspecto paliativo, ou seja, esta política aborda, e é empreendida sobre, questões que nunca serão resolvidas, pois, caso assim fossem formatadas, reverberiam na mudança de base estrutural, apoiada no modo de produção e de relações capitalistas.

Entendemos que as políticas educacionais em toda a década de noventa se propõem a conduzir as massas ao 3º milênio através da apropriação dos saberes essenciais para a sustentabilidade do processo de produção (como os programas que se preocupam em levar a informática na escola, por exemplo), além de readequar a sociedade à nova estruturação econômica global. Através destes programas, há a “apropriação dos códigos da modernidade” por parte da camada popular (OLIVEIRA, 2000). E isto pode ser averiguado em todos os intentos de inclusão social que verificamos através das políticas educacionais dos anos noventa.

Um dos princípios que visam à garantia da eficácia das ações nos estados e municípios se encontra na composição popular dos conselhos que fiscalizam o recebimento e a aplicação dos recursos federais. A participação popular por meio de conselhos deliberativos, não tem sido a garantia desta participação, uma vez que a cultura da participação não se internalizou na ampla maioria da população (principalmente sem a devida instrumentalização sobre este papel social). Relatórios verificaram que a composição destes conselhos ainda se dá de forma precária aos interesses democráticos, já que são compostos por designação do gestor municipal e estadual, descaracterizando a proposta original (Cf. REZENDE PINTO, s/d).

Outro ponto observado se dá na construção de mecanismos que desobriguem o governo federal de suas responsabilidades constitucionais diretas com as políticas educacionais. É o exemplo do FUNDEF, que, conforme descrito no estudo, está atrelado a cálculos que oneram apenas estados e municípios na organização do ensino básico (mais detidamente o fundamental), enquanto a União apenas “complementa os recursos”. Para não falarmos dos inúmeros registros de fraudes e má-gestão sobre estes recursos atualmente conhecidos. Nesse gancho estão alguns

programas como os de financiamento de estudos a alunos carentes em escolas particulares ou os que destinam materiais às escolas: esses programas foram reformulados (ou renomeados) no sentido de evitar fraudes, o que redundou na redução do financiamento ou na composição de “cestas básicas” que compreendem o volume de insumos que os técnicos do MEC acham suficientes para o ensino, ou, finalmente, na própria extinção do programa.

Entre todos os aspectos aqui estudados, podemos verificar que a educação continua sendo o instrumento que o Estado e as classes dominantes utilizam para levantar a bandeira das correções das desigualdades sociais – e que já faz parte do imaginário coletivo –, legitimando a ordem econômica que as produz, contraditoriamente (Cf. CUNHA, 1980: 53).

A política social do setor educacional, aqui estudada, é conhecida pelo apanágio à inclusão social que se propõe a promover. A grande maioria da população desconhece, no entanto, a impossibilidade desse objetivo, uma vez que o acesso às oportunidades de escolarização ainda é precário no país, mesmo com a propalada marca dos 97% de matrículas que oficialmente circulam, já que estes índices não nos dizem nada sobre a qualidade de ensino que é ministrado – como as avaliações internacionais atestam (PISA 2000, por exemplo) - e nem sobre a permanência do aluno à escola, que estão diretamente ligadas aos subsídios que atrelam o recebimento das verbas a um mínimo de 85% de frequência do aluno (Bolsa Escola, por exemplo).

Segundo Cunha (1980: 55), a desigualdade de acesso à educação de qualidade está relacionada com as oportunidades em que esta se dá nas diferentes regiões do país e às classes a que se destina, o que significa dizer, reitero, que a qualidade do ensino ministrado terá extrema diferença pelo “produto” a que se destina formar, que será necessariamente desigual. O autor ainda aponta que o desenvolvimento psicofisiológico dos indivíduos pode ser comprometido conforme suas condições materiais de vida e que isso se dá já na primeira infância, ou seja, “*o desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem (é) o resultado da vida que leva. (...) imaginar que as aptidões são inatas é ignorar o que produz essas aptidões*”, e isso se dá também pelo processo de avaliação que distingue os indivíduos por méritos nas aptidões que demonstram quando atingem os objetivos da “*mercoescola*” (Cf. GENTILI, 1996).

Finalizamos estas considerações entendendo que a educação é um eficaz instrumento para a dissimulação ideológica das contradições que o modelo econômico provoca e

que, em toda a década de noventa, período em que as articulações políticas da “Nova Direita” se organizaram no Brasil, a proposta de inclusão social por meio dos programas educacionais não operacionalizou seu intento principalmente pelo fato da impossibilidade que as mesmas têm de produzir uma melhor distribuição de renda e benefícios à população, já que a ordem econômica imperante no país não a permite por sua lógica interna. Outro fato se dá na racionalização da política de inclusão educacional que se propõe apenas a amenizar os altos índices de pobreza e miséria gerados pela desigualdade de renda (e conseqüentemente, pelos acessos culturais). E, por último, tais programas adormecem alguns *“setores descontentes da sociedade que imaginam encontrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz essas desigualdades”* (CUNHA,1980: 57).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos A. (2002) “Sistema Nacional de Educação Básica: o nó da avaliação”. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.80, Campinas, SP: CEDES, set/2002. pp. 255-276

ALMEIDA FILHO, Naomar. (2001) “Epidemiologia Social das desordens mentais: revisão da literatura latino-americana. In: COSTA, Nilson do R., TUNDIS, Silvério A.(orgs.). *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, ABRASCO. pp. 120-121.

ALTHUSSER, Louis. (1989). *Aparelhos Ideológicos do Estado: noções sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal.

AMARAL, Carlos *et. al.* (1998).”Programas de Renda Mínima e Bolsa-Escola – concepção, gestão e financiamento”. In: Pesquisa do Núcleo de Assessoria, *Planejamento e Políticas Públicas*, jun, Brasília: IPEA. Site: www.ipea.gov.br/pub/ppp.html.

AMIM, S. (2001). “Capitalismo, Imperialismo e Mundialização”. In: SEOANE, J., TADDEI, E. (orgs). *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. pp. 15-36.

ANDERSON, Perry. (1995). “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. pp 9-23.

ANDRADE, Dalila.(2000) *Educação: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.

APPLE, Michael W. (1996). “Justificando o Neoliberalismo: Moral, Genes e Política Educacional”. In: SILVA, L.H., AZEVEDO, J.C., SANTOS, E.S. dos. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina. p.107.

_____. (2002) “‘Endireitar’ a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora”. In: *Currículos sem Fronteiras*, v. 2, n.1, pp. 55-78, jan/jun. www.curriculosemfronteiras.org (Acesso em maio de 2003).

BEZERRA JR, Benilton. (2001). “Considerações sobre terapêuticas ambulatoriais em saúde mental”. In: COSTA, Nilson do R., TUNDIS, Silvério A.(orgs.). *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, ABRASCO. pp. 138-139.

BIJOU, S. W. (1975) “A criança mentalmente retardada”. In: WITTER, G.P. *et al.* *Privação Cultural e Desenvolvimento: leituras*. São Paulo: Pioneira. pp. 37-51.

BOBBIO, Norberto (1997). *Igualdade e Liberdade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

_____. (1999) *Ensaio sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2000). *O Futuro da Democracia*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra.

BONAMINO, Alice e MARTÍNEZ, Silvia A. (2002). “Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado”. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.80, Campinas, SP: CEDES, set/2002. pp. 371-388.

BORON, Atílio A. (1999). “Os ‘novos Leviatãs’ e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs). *Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 7-67.

BUARQUE, Cristovam. (2001). *Admirável mundo atual*. Brasília: Editora Geração.

BUENO, José G. (1993). Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC.

CAMPOS, Pedro H. F. (1999). “Parâmetros para uma concepção Psicossocial da Exclusão”. *Fragmento Cultural*. Goiânia, v.9, n.6, nov/dez, 1999.

CANGUILHEM, Georges. (1995). *O Normal e o Patológico*. 4 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CAPELLA, Juan Ramón. (1998). *Os Cidadãos Servos*. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris.

CARCANHOLO, Reinaldo A. (2000). “A Globalização, o Neoliberalismo e a Síndrome da Imunidade Auto-Atribuída”. In: MALAGUTI, M.L., CARCANHOLO, R.A., CARCANHOLO, M.D. *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2 ed., São Paulo:Cortez.

CARDOSO, Fernando H. (1972) *O Modelo Político Brasileiro e outros ensaios*. São Paulo: Difusão Epopéia do Livro

CARDOSO, Miriam L. (1977). *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CARNOY, Martin. (2000) *Estado e Teoria Política*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus.

CASTELLS. Manuel. (1979). *A Teoria Marxista das Crises Econômicas e a Transformações do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CASTRO, Jorge A. & MENEZES, Raul M. (2003). “Avanços e Limites na Gestão da Política federal de Ensino Fundamental nos anos 1990”. *Texto para Discussão nº 947. IPEA*. Brasília, abril/2003. (Acesso em junho de 2003. www.ipea.gov.br).

CASTRO, Jorge A. & SADECK, Francisco. “Financiamento do gasto em Educação das três Esferas de Governo em 2000. (jun/2003). *Texto para Discussão n. 955*. Brasília: IPEA. www.ipea.gov.br

_____. (dez/2001) “Avaliação do Processo de Gasto Público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE)”. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 24.

CASTRO, Jorge A. de (nov/1998). “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) e seu impacto no financiamento do Ensino Fundamental”. *Texto para Discussão n. 604*. Brasília: IPEA. www.ipea.gov.br

CAUBERT, C. G. (org) (1989). *O Brasil e a dependência externa*. São Paulo: Acadêmica.

CERISARA, Ana Beatriz.(2002) “Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das reformas”. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.80, Campinas, SP: CEDES, set/2002. pp 329-348.

CHÂTELET, F., DUHAMEL, O. e PISIER-KOUCHNER, E. (2000). *História das Idéias Políticas*. Rio de Janeiro: Zahar.

CHAUÍ, Marilena. (1995). *Convite à Filosofia*. 4 ed. São Paulo: Ática.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. (1982). *As Grandes Obras Políticas de Maquiavel a Nossos Dias*. 3 ed., Rio de Janeiro: Agir.

CHOSSUDOVSKY, Michel. (1999). *A Globalização da Pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna.

COSTA, Nilson do R., TUNDIS, Silvério A.(orgs.). (2001). *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, ABRASCO.

CRUICKSHANK, William M. e JOHNSON, G. Orville. (1971) *A Educação da Criança e do Jovem Excepcional*. 2 ed. Porto Alegre: Globo.

CUEVA, Agustin. (1989). “A guinada Conservadora”. In: CUEVA, A. (org.). *Tempos Conservadores: a direitização no ocidente e na América Latina*. São Paulo: Hucitec. pp 19-37.

CUNHA, L.A. (1980). *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. 6 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

DAUSTER, Tânia. (2000). *Representações Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: PUC: Departamento de Educação. Junho/2000. (paper).

DAVIES, Nicholas. (1999). *O FUNDEF e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 64).

DUARTE, Newton. (1999). *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados.

DUPAS, Gilberto. (2000). *Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra.

DURKHEIM, E. (1971) “A Educação como Processo Socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora”. In FORACCHI, M.M. & PEREIRA, L. *Educação e Sociedade: leituras sociológicas da educação*. 6 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp. 34-48.

ENGELS, F. (1960). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória.

FALEIROS, Vicente de P. (1982) *A Política Social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e da Assistência Sociais*. 2 ed., São Paulo: Cortez.

FERREIRA, N. T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FIORI, José L. (1998). *Os Moedeiros Falsos*. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

FINKEL, Sara M. de. (1990). “Crise de acumulação e resposta educacional da Nova Direita”. Revista “*Teoria e Educação*”, n 2, Porto Alegre. pp. 3-18.

FORACCHI, M.M. & PEREIRA, L. (1971) *Educação e Sociedade: leituras sociológicas da educação*. 6 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.

FORACCHI, M. M., MARTINS, J. S. (1977). *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC.

FOUCAULT, Michel (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis:Vozes.

_____. (1999). *História da Loucura*. 6 ed., São Paulo: Perspectiva.

_____. (2001). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

FREITAS, Luis Carlos de. (2002). “A internalização da exclusão”. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.80, Campinas, SP: CEDES, set/2002. pp. 301-327.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs). (2001). *Teoria e educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1984). *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2002). “Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital”. In: FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni (orgs.) *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2003). “Educação Básica no Brasil na década de 1990”. In *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.24, n.82, Campinas, SP:CEDES, abr/2003.

GAMBOA, S. A. S. (2001). “A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século”. In LOMBARDI, J.C. (org.). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC. Pp. 79-106.

GENTILI, Pablo, SADER, Emir (orgs.) (1995). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). “Neoliberalismo e Educação: manual do usuário”. In: SILVA, T.T. da, GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE. pp. 9-49.

_____. (org). (2001). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8 ed., Petrópolis: Vozes.

GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico (orgs). (2002). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. 2 ed., Petrópolis: Vozes.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2002). “A construção do discurso sobre a Diversidade e suas práticas”. In: ALCUDIA, Rosa *et al.* *Atenção à Diversidade*, Porto Alegre: Artmed. (Coleção Inovação Pedagógica, n 3). pp 13-37.

_____. (1996). “Reformas educacionais: utopia, retórica e prática”. In: SILVA, T.T. da, GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE.

GRAMSCI, Antonio. (1995). *Concepção Dialética da História*. 10 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARNECKER, Marta. (1973). *Os Conceitos Elementais do Materialismo Histórico*. Santiago do Chile.

JAGUARIBE, Hélio. (1989). *Introdução ao Desenvolvimento Social*. São Paulo: Círculo do Livro.

JANNUZZI, Gilberta. (1985). *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

_____. (1997). “As Políticas e os Espaços para a Criança Excepcional”, pp 183-223. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Universidade São Francisco.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (2000). *Representações Sociais e Esfera Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes.

KASSAR, Mônica de C. M. (2001). “Retrospectiva e Perspectiva da Educação Especial no Brasil”. In *Teoria e Prática da Educação*, 2 ed., Maringá: UEM, v.2, n. 4, pp. 25-33, jun/2001.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. (1995). (trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAFER, Celso. (1978). *O Sistema Político Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva.

LANE, Sílvia T. M. (1984). *O que é Psicologia Social?* 6 ed., São Paulo: Brasiliense.

LEHER, Roberto. (1998). *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo, Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado).

LÊNIN, V. I. (1983). *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Hucitec.

LIBÂNEO, José C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez. (Coleção Formação do Professor).

_____. (2000). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3ed. São Paulo: Cortez.

_____. *et al* (2003).

LOMBARDI, J.C. (org.). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. (2001). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC.

LOPES, Alice C. (2002). “Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.80, Campinas, SP: CEDES, set/2002. pp. 389-404.

LÖWY, Michel *et al*. (1999) “Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal”. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (orgs). *Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 131-182.

LUKÁCS, G. (s/d) *Per una Ontologia dell’Essere Sociale*. Texto “Il Lavoro” – Primeiro capítulo – tradução profº Ivo Tonet, (mimeo).

MALAGUTI, M. L., CARCANHOLO, R.A., CARCANHOLO, M.D. (orgs). (2000). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 2 ed., São Paulo: Cortez. (coleção “Questões da Nossa Época”).

MALINOWSKI, B. (1975). *Uma Teoria Científica da Cultura*. 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar.

MANNHEIM, K. (1986). *Ideologia e Utopia*. 4 ed., (tradução de Sérgio M. Santeiro). Rio de Janeiro: Guanabara.

MANNHEIM, K. (1972). *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*. São Paulo: Mestre Jou..

MANNHEIM, Karl. (1977). “A Planificação como domínio racional do irracional”. Apud FORACCHI, M.M., MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC.

MARX, K. “Manuscritos de Paris”. OME 5/Obras de Marx y Engels (Barcelona:Grijalbo), 1978, pp.413-417. In FREDERICO, Celso. *O Jovem Marx: 1843-44, as origens da ontologia do ser social*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, K., ENGELS, F. (1998). 2 ed., *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1973). “A Ideologia em Geral”. In: CARDOSO, Fernando H., IANNI, Octavio. *Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. 8 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp. 304-317

MATUS, Carlos (1987). *Adiós, Señor Presidente: planificación, antiplanificación y gobierno*. Caracas, Venezuela: Pomaire/Ensayos.

MEDINA, João Paulo S. (1990). *O Brasileiro e seu Corpo: a educação e política do corpo*. 2 ed., Campinas, SP: Papyrus.

MORAES, Reginaldo C. (2002). “Reformas Neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade”. In: *Educação e Sociedade*, no. 80 vol. 23 – número especial.

NOGUEIRA, Marco A. (1998). “Gramsci e os desafios de uma Política Democrática de Esquerda”. In: AGGIO, Alberto (org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP. pp 88-89.

OLIVEIRA, Dalila, A. de. (2000). *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, Francisco. (1999). “À Sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina”. In: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.). *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 68-78.

OLIVEIRA, Francisco de. (2001). “A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes. pp. 47-71.

PAIVA, Vanilda (org) (1994). *Transformação Produtiva e Eqüidade: a questão do ensino básico*. Campinas, SP: Papyrus.

PELIANO, Ana Maria T. M., RESENDE, Luis F. de L., BEGHIN, Nathalie. “O Comunidade Solidária: uma estratégia de combate à pobreza”. *IPEA: “Planejamento e Políticas Públicas”*. N.12, jan/jun de 1995. www.ipea.gov.br. Acessado em maio de 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. (2000) *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED.

PERRUSSI, Artur. (1995). *Imagens da Loucura: representação social da doença mental na psiquiatria*. São Paulo: Cortez; Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

PETRAS, James. (1996). “Os intelectuais: uma crítica marxista aos pós-marxistas”,. In: Revista *Plural*, Florianópolis, SC: APUFSC, n. 8, a. 5, jul/dez/1996. pp. 32 –52.

PIERUCCI, Antônio Flávio. (1987). “As Bases da Nova Direita”. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n 19, dez/1987. pp. 26-45.

PLATT, A. D. (1998). *A Escola e Deficiente: a crise da formação de educadores diante do ingresso de alunos deficientes no ensino regular*. Campinas, SP: PUCCAMP. (Dissertação de Mestrado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SME. *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Florianópolis, 1996.

RAPPORT CASTONGUAY, v III, tomo I, p 210. In: FALEIROS, Vicente de P. (1982) *A Política Social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e da Assistência Sociais*. 2 ed., São Paulo: Cortez.

REZENDE PINTO, J. (s/d). *Um Fundinho Chamado Fundão*. São Paulo: NEPPES/USP. (Acesso em 2002). www.usp.br.

ROBERT, C. & MAGALHÃES, J. L. Q. de. (2002). *Teoria do Estado, Democracia e Poder Local*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris.

SADER, E., GENTILI, P. (orgs.). (1999). *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis,RJ: Vozes.

SADER, Emir. (1998). *Estado e Política em Marx*. 2 ed., São Paulo: Cortez.

SALDANHA, N. (1992). *Ordem e Hermenêutica: sobre as relações entre as formas de organização e o pensamento interpretativo, principalmente no direito*. Rio de Janeiro: Renovar.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. (2002). “Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)”. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CEDES, v. 23, n.80, set/2002. pp. 349-370.

SAVIANI, Demerval. (1992). “Neo-liberalismo ou Pós-liberalismo? Educação Pública, crise do Estado e democracia na América Latina”. In: VELLOSO, J., WACHOWITZ, L. et al. *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped. (coletânea CBE). pp. 9-29.

SAVIANI, Demerval. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (coleção polêmicas do nosso tempo; v 40).

- SAWAIA, Bader (org). (2001) *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed., Petrópolis, RJ:Vozes.
- SCHEIBE, Leda. (2003). “Modelos de Formação de Professores: conseqüências para a construção social da identidade profissional”. *Conferência de Encerramento da V Semana da Educação*, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR.
- SCHIERA, Pierangelo. (2000). “Estado Moderno”. In: BOBBIO, Norberto (et al.). *Dicionário de Política*. 5 ed. Brasília: UNB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. pp 425-431.
- SELL, C. E (2001). “Movimentos Sociais e Políticas Públicas”. Texto base para o curso de formação da Escola Sul da CUT: *Globalização e Políticas Públicas*, Florianópolis, nov/2001 (mimeo.)
- SEOANE, J., TADDEI, E. (orgs). (2001) *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. (2001). *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d’Água.
- SHAFIR, G. (2001). “The Citizenship Debates” In VIEIRA, L. *Os Argonautas da Cidadania: a sociedade cível na globalização*. Rio de Janeiro: Record. p. 39.
- SHIROMA, Eneida O. (1999). *Educação e Emprego na virada do século*. Florianópolis, UFSC. (mimeo).
- SILVA FILHO, J.F. da. (2001). “A Medicina, a Psiquiatria e a Doença Mental”. In COSTA, Nilson do R., TUNDIS, Silvério A. (orgs). *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 7 ed., Rio de Janeiro: Vozes: Abrasco. pp. 75-102.
- SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. dos. (1996). *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- SILVA, Tomaz. T. da. (1996). “O projeto educacional da Nova Direita e a retórica da qualidade total”. In: SILVA, T.T. da, GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE. pp. 167-188.
- _____. (2001). “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In GENTILI, P. & SILVA, T.T. da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 9 ed. Petrópolis: Vozes. pp.11-29.
- SILVA e SILVA, Maria O. da (coord.) (2001). *O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SIMIONATTO, Ivete. (2002) *Reforma do Estado ou modernização conservadora? O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul*. Florianópolis, SC (mimeo).

SINGER, Paul. (1998). “Para além do Neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo”. In: *Revista São Paulo em Perspectiva*. v.12, n.2, abr-jun/1998. São Paulo: Fundação SEADE. pp. 3-20.

SOARES, Sergei & SOUZA, André Luis. (2003). “A Demografia das Escolas – decomposição da municipalização do ensino básico”. In: *Texto para Discussão n° 940. IPEA*. Brasília, fev/2003. Acesso em junho de 2003. www.ipea.gov.br

SOARES, Laura T. R. (2001). *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SUÁREZ, D. H. (2001) “O Princípio Educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes. pp. 253-270.

SUPLICY, Eduardo M. & MARGARIDO NETO, Bazileu A. (1995). “Políticas Sociais: O Programa Comunidade Solidária e o Programa de Garantia de Renda Mínima”. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 12, jun/dez, Brasília: IPEA. www.ipea.gov.br

TESSER, Ozir. (1995). “Relação Trabalho e Educação e as Classes trabalhadoras (educação para uma sociedade em transformação)”. *Educação em Debate*. Fortaleza:UFMA. Ano 17/18, n° 29, 30, 31, 32,. 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. (2003) *A Educação em Tempos de Neoliberalismo*. Porto Alegre: ARTMED.

TORRES, Carlos A. (2001). *Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRINDADE, Liana S. (1978). *As Raízes Ideológicas das Teorias Sociais*. São Paulo: Ática, (coleção Ensaios; n. 40).

VÁZQUEZ, Adolfo S. (1977). *Filosofia da Práxis*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VEIGA, Ilma P. A. & FONSECA, Marília (orgs). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus.

VELLOSO, J., WACHOWITZ, L. *et al.* (1992). *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped. (coletânea CBE).

VÉRAS, Maura P. B. (2001). “Exclusão Social: um problema de 500 anos (notas preliminares)”. In: SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes. pp. 27-49.

VIEIRA, Evaldo. (1995). *Estado e Miséria Social na Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4 ed., São Paulo: Cortez.

_____. (1998). *Poder Político e Resistência Cultural*. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2003). Palestra proferida no *I Seminário Nacional sobre o Estado e Políticas Públicas*. Unioeste: Cascavel, Paraná.

VIEIRA, Liszt. (2001). *Os Argonautas da Cidadania: a sociedade cível na globalização*. Rio de Janeiro: Record.

VIEIRA, Sofia L. (2000). *Política Educacional em Tempos de Transição*. Brasília: Plano.

WANDERLEY, Mariângela B. (2001). “Refletindo sobre a noção e exclusão”. In. SAWAIA, Bader (org). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed., Petrópolis, RJ:Vozes. pp 21-22.

WOOD, Ellen M. (2001). *A Origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar.

www.bancomundial.org. Ver: *Qué es el Capital Social?* pp 1-13, jun/2002.

www.forummundialsocial.org.br. Ver: *FHC deixou saldo negativo, diz historiador – entrevista de Perry Anderson à Folha de São Paulo*. pp 1-8, dez/2002.

www.inep.gov.br. Ver: programas educacionais. Acessos nos anos 2000, 2001, 2002 e 2003.

www.mec.gov.br. Ver fundef; fnde; fundescola. Acessos em 2000, 2001, 2002 e 2003.

www.curriculosemfronteiras.org. Ver: “‘Endireitar’ a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora”. v. 2, n.1, pp. 55-78, jan/jun 2002. Acesso em maio de 2003.