

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A POLÍTICA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO:
TENTATIVA DE COMPREENSÃO DA EXPRESSÃO DO ESTADO

CLÁUDIA SILVA LIMA OLIVEIRA SARTI

Sob orientação da PROF^a DRA ELOÍSA DE MATTOS HÖFLING

Área de concentração: “POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS EDUCATIVOS”

**Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Cláudia Silva Lima Oliveira Sarti e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: 29/08/2002

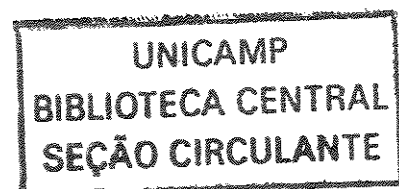
Assinatura: _____

[Handwritten signature]

Comissão Julgadora:

[Handwritten signatures]

2002



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	Sa 77p
V	EX
TOMBO	501 52033
PROC.	16-124/03
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/02/03
Nº CPD	

CM00179199-9

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

BIB ID 278416

Sarti, Claudia Silva Lima Oliveira.
Sa77p A Política Nacional de Informática na Educação : tentativa de compreensão da expressão do Estado / Claudia Silva Lima Oliveira Sarti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Eloisa de Mattos Hofling.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Proinfo. 2. Estado. 3. Política e educação. 4. Informática. I. Hofling, Eloisa de Mattos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-142-BFE

A João, meu amor e companheiro na vida, na luta e nos sonhos.

A Nayara, Marílya e Ynaê, por quem desejo ser sempre um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Eloísa de Mattos Höfling, pela seriedade e compromisso com meu processo de formação.

Aos professores Luís Enrique Aguilar, José Roberto Rus Perez e Nilson Demange, pelas preciosas contribuições à construção de minha pesquisa e à minha própria formação enquanto pesquisadora.

A todas as demais pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT.....	005
I – DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA.....	007
1. Delimitação do Objeto.....	011
1.2. Justificativa.....	014
1.2.1. A Informática, a Educação e o Processo Democrático.....	019
1.3. Colocação dos Problemas e dos Objetivos de Pesquisa.....	030
1.4. Metodologia.....	034
II – A “NOSSA REVOLUÇÃO BURGUESA” – AS CONTRADIÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DA CONSTRUÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO.....	045
2. Uma Visão sobre a Construção do Estado Brasileiro.....	045
2.1. A Década de 90 – A Centralidade na Questão do Estado e em suas Reformas.....	050
III – A CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA DA ATUALIDADE.....	063
3. O Cenário Mundial e a Inserção do Brasil.....	063
3.1. A “Conferência Mundial de Educação para Todos” e a Proposta de Reformas Educacionais para os Países em Desenvolvimento - A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.....	068
IV – O PROINFO.....	087
4. O Financiamento Externo e a Informática nos Processos de Desenvolvimento Econômico no Brasil.....	087
4.1. Breve Histórico da Informática no Brasil.....	095
4.1.1. Contexto.....	095
4.1.2. Fontes históricas do Programa Nacional de Informática na Educação (O ProInfo).....	110
4.2. O “ProInfo”.....	120
4.2.1. Etapas e Processos Político-Burocráticos de Constituição das Políticas Estaduais em Informática Educativa (Processos de Adesão ao ProInfo).....	124

4.2.2. A Formação Docente ou a “Capacitação de Recursos Humanos”, como Expressa no “Programa Nacional de Informática na Educação”.....	125
V – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela A – Participação Percentual dos Gastos do Governo no PIB ou PNB/ Países Industrializados – 1880-1985.....	064
Tabela B – Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo/Quadro de Estimativa de Custos.....	122
Tabela C – Distribuição de Quotas por Estado/ Censo Educacional de 1996.....	131

ANEXOS

1. Tabelas.....	149
1.1. Tabela – Cooperação Técnica Recebida Multilateral – Contrapartes, Setores Beneficiados e Modalidades de Cooperação Externa.....	149
1.2. Tabela – Cooperação Técnica Recebida Multilateral – Projetos em Execução por Setor.....	153
1.3. Tabela – Cooperação Técnica Recebida Multilateral – Distribuição Geográfica dos Projetos em Execução.....	155
1.4. Tabela – Cooperação Técnica Recebida Multilateral – Distribuição de Recursos Financeiros por Programa.....	157
1.5. Tabela – Principais Eventos do Contencioso Brasil-EUA.....	159
2. Legislação.....	161
2.1. Legislação de Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica: Lei nº 8.948, de 08.12.94.....	161
2.2. Legislação que cria o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação): Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.....	165

3. Demais anexos.....	167
3.1. Lista das Áreas de Financiamento e Projetos/Atividades em Execução (segundo dados capturados no primeiro semestre de 2001).....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
DOCUMENTOS ELETRÔNICOS.....	187

RESUMO

A pesquisa trata de uma tentativa de compreensão do Estado brasileiro, num determinado momento histórico – a partir da década de 90 – a partir da leitura de uma política educacional constituída em seu interior: o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação). Assim, uma análise do Estado é empreendida, envolvendo temas historicamente relevantes como democracia, educação, trabalho e informática. São apontados elementos da construção do Estado brasileiro, bem como delineadas algumas concepções de Estado. A preocupação com o Estado expressa um momento da conjuntura político-econômica e social da atualidade, onde este – mesmo visto sob a ótica do “Estado mínimo” – adquire papel fundamental na ordem de transformações ocorridas na sociedade; por isso é destacado o papel do Estado na luta social e na concretização de avanços significativos às classes trabalhadoras, através da implementação de políticas sociais. Por fim, é composto o contexto político e sócio-econômico da inserção da informática na educação brasileira, destacando os conflitos dados, bem como as mudanças qualitativas no que se refere à atuação do Estado neste setor, no decorrer das últimas décadas.

ABSTRACT

The research treats of an attempt of understanding of the Brazilian State, in a certain historical moment - starting from the decade of 90 - from the reading of an education politics constituted in its interior: ProInfo (Programs National of Computer Science in the Education). Like this, an analysis of the State is undertaken, involving themes historically relevant as democracy, education, work and computer science.

Were pointed elements of the construction of the Brazilian State, as well as delineated some conceptions about State. The concern with the State expressed a moment of the political-economical and social conjuncture of the present time, where this - although under the optics of the "Minimum State" - it acquires fundamental paper in the order of transformations happened in the society; for that it is outstanding the paper of the State in the social fight and in the materialization of significant progresses to the working classes, through the implementation of social politics.

Finally, the political and socioeconomic context of the insert of the computer science in the Brazilian education it is composed, detaching the given conflicts, as well as the qualitative changes in what refer to the performance of the State in this section, in elapsing of the last decades.

Capítulo I

DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA

A doutrina materialista, segundo a qual os homens são produto das circunstâncias da educação e, por conseguinte, homens modificados são produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que modificam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado.

Marx, Teses sobre Feuerbach

Neste capítulo, introduzimos a dissertação, delimitando o objeto de investigação e, destacando a relevância social da problemática que o envolve, inserimos os respectivos problemas e objetivos de pesquisa. A partir daí, definimos a metodologia utilizada.

O presente trabalho de pesquisa se compõe de cinco partes articuladas – partes estas, que por sua vez, estão dispostas em capítulos. A forma e o conteúdo dispostos nos capítulos que integram esta dissertação obedecem à disposição da construção concreta da pesquisa por nós vivenciada. Ou seja, a disposição formal do texto demonstra como o processo de pesquisa foi por nós vivido, durante a construção deste trabalho. Assim, questões de ordem mais “teórica” aparecem no início do trabalho, expressando nossa própria necessidade de compreensão mais aprofundada destas questões. A busca, a pesquisa e as tentativas de compreensão teórico-prática de conceitos como “trabalho”, “informática”, “educação”, “democracia” e “Estado”, dentre outros, foram processos intensificados durante o mestrado, principalmente através de algumas disciplinas que tivemos a oportunidade de cursar, tais como: “Políticas Sociais – Política Educacional”, com os Professores Doutores José Roberto Rus Perez e Eloisa de Mattos Höfling; “Estudos Avançados Comparativos de Política Educacional”, com o Professor Doutor Luis Enrique Aguilar e “Políticas Educacionais na América Latina”, com o Professor Doutor Nilson Demange. As reflexões engendradas na pesquisa são também permeadas pelos estudos e debates instaurados nas

aulas e, como não podia deixar de ser, começam a tomar corpo na escrita da dissertação em curso. Assim, as reflexões feitas nas disciplinas e o processo instaurado de pesquisa confundem-se com o processo de construção do sujeito envolvido no processo de investigação, ou seja, a construção do pesquisador. Consideramos importante, desta forma, manter a síntese das reflexões feitas, pois elas foram elemento fundamental, não somente no recorte do objeto e na definição da metodologia do trabalho científico, como também na compreensão de questões mais amplas, que envolvem a relação homem-homem-sociedade na atualidade e que se colocam como justificativa concreta na construção desta pesquisa.

Na primeira parte do trabalho – o capítulo I – procuramos localizar historicamente nossa preocupação com as questões tratadas neste trabalho, dando apontamentos iniciais sobre os elementos constitutivos da pesquisa.

Após, inserimos nosso objeto no contexto histórico e político-econômico da atualidade, partindo da relação estabelecida entre a educação e os processos de desenvolvimento econômico capitalistas, principalmente com a base das relações sociais, o trabalho. No debate acerca do trabalho na modernidade, destacamos a preocupação com a inserção social da informática, tentando compreender seu papel nas transformações sofridas pelo capitalismo. Assim, no contexto da modernidade são colocados os temas “trabalho”, “informática” e “educação”, numa tentativa de articulação da relação histórico-social concreta destas questões e de inserção na pesquisa, de uma preocupação com os processos de democratização social e as lutas populares em torno de conquistas de cidadania e justiça social.

A preocupação que permeia a construção da pesquisa refere-se à democracia – entendida em seus sentidos mais amplos – com ganhos de democratização social, que acreditamos serem obtidos, com a apropriação pela sociedade civil como um todo, dos rumos tomados no sentido de inserir criticamente a informática na sociedade. Neste sentido, uma breve reflexão sobre a democracia consta nesta parte do trabalho, bem como alguns “caminhos” apontados por alguns autores, no sentido de ampliar os níveis e as instâncias de participação da sociedade civil, no âmbito do Estado.

Finalmente, são colocados os problemas de pesquisa, que desembocam em questões que orientam a construção do restante do trabalho científico. Os procedimentos metodológicos também compõem parte deste capítulo.

Na segunda parte do trabalho – Capítulo II – consta um estudo, empreendido no sentido de compreendermos, de forma mais profunda, o foco de análise de nosso objeto de pesquisa: o Estado. Assim, são apontados elementos da construção do Estado brasileiro, bem como delineadas algumas concepções de Estado. A preocupação com o Estado também expressa um momento da conjuntura político-econômica e social da atualidade, onde este – mesmo visto sob a ótica do “Estado mínimo” – adquire papel fundamental na ordem de transformações ocorridas na sociedade. Destacamos seu papel na luta social e na concretização de avanços significativos às classes trabalhadoras.

Apontamos algumas especificidades da constituição do Estado brasileiro em relação à constituição de outros Estados, como os europeus, por exemplo. Consideramos importante destacar este aspecto, na tentativa de compreender melhor a constituição histórica dos fenômenos analisados. Neste capítulo, também tocamos em questões mais teóricas acerca do Estado, procurando compreender mudanças em sua natureza e funções, a partir da década de 90. Destacamos o neoliberalismo, como proposta hegemônica que tem contribuído para a concretização de profundas reformas no interior do aparelho estatal.

No Capítulo III, desenvolvemos uma breve análise da conjuntura política da atualidade, a determinação do cenário mundial e a inserção do Brasil neste cenário. Destacamos alguns elementos que têm, segundo autores como Dowbor (1993), caracterizado este momento de intensas transformações sociais. Dentre esses elementos, se encontram os processos de globalização econômica e a pressão capitalista na defesa do “Estado mínimo”. Passamos a inserir a educação neste contexto, colocando elementos que se configuram como fundamentais na determinação das reformas educacionais, dando destaque para a “Conferência Mundial de Educação para Todos” como uma das principais influências da proposta de reformas educacionais, intensificadas na década de 90, para os países em desenvolvimento. Também apontamos algumas experiências de reforma, em realidades distintas, como a dos Estados Unidos, de capitalismo avançado e as de realidades de capitalismo em desenvolvimento, como no caso dos países da América Latina.

O Capítulo IV traz um breve levantamento das políticas públicas em educação no Brasil. Com a abertura do Brasil em relação aos financiamentos externos e considerando sua natureza atual – pontos que discutimos nos capítulos anteriores, as políticas públicas em educação no geral e as que visam à inserção da informática na educação pública, mais

especificamente, recebem contribuição externa ao seu financiamento. Considerando, por sua vez, esta contribuição externa, vimos como necessário delinear qual sua influência na determinação dos fundamentos – implícitos e explícitos – nas políticas educacionais beneficiadas com o incentivo.

Partimos de políticas em geral para as de educação, em particular e, depois, para as que estabelecessem a relação entre informática e educação. Ao adentrarmos especificamente em educação, pesquisamos no MEC (Ministério da Educação e Cultura) a fim de detectar políticas nacionais em educação, para os níveis fundamental e médio da educação básica, que tivessem abertura à composição de políticas estaduais. Nos detivemos, por fim, às relativas à temática pesquisada (informática e educação). Procuramos compor o contexto político e sócio-econômico da inserção da informática no Brasil e destacamos, dos conflitos dados, a influência do mercado externo e a pressão norte-americana, via “contencioso Brasil-EUA”, ou o “Caso brasileiro da 301”, numa referência à Lei de Comércio Americana, em seu artigo 301, quando os EUA ameaçaram o Brasil de retaliação econômica se este não revisse a proteção do mercado nacional de informática. Também, brevemente, destacamos mudanças qualitativas no que se refere à atuação do Estado neste setor, no decorrer das últimas décadas. Apontamos, ainda, o conflito disposto entre grupos de interesses antagônicos, na determinação da “Política Nacional de Informática”, como os empresários e os trabalhadores, via suas entidades representativas. Finalmente, pincelamos a situação da informática nas políticas da atualidade no Brasil.

Procuramos inserir historicamente a informática na educação brasileira, destacando as principais ações ocorridas, nesse sentido, em nível nacional. Também localizamos a informática em algumas das principais medidas do Estado brasileiro, em relação à informática e à educação. Por fim, descrevemos o ProInfo, dando destaque aos elementos constantes da problematização da pesquisa, como fundamentos e objetivos do referido programa.

No Capítulo V, tecemos algumas considerações sobre os dados coletados, tentando compor análises e algumas possíveis conclusões a partir destes dados.

1. Delimitação do Objeto

O interesse pela pesquisa em questão surgiu a partir de reflexões próprias sobre a prática educativa, principalmente enquanto coordenadora pedagógica de escolas públicas no Estado de São Paulo. Vínhamos caminhando no sentido de sistematizar nossas experiências e reflexões, quando nos integramos ao PIE (Programa de Informática na Educação), como docente do “Instituto Paulo Freire”, uma das entidades capacitadoras contratadas pela Secretaria Estadual de Educação para o “Programa de Educação Continuada” (PEC) do Estado de São Paulo. Esse programa contava com o PIE, que visava o investimento na aquisição de recursos tecnológicos, para a implementação de uma política estadual de informatização da rede pública e constituiu-se como tentativa de capacitação, em tecnologia educacional, dos sujeitos responsáveis pelo processo educativo, basicamente os gestores do projeto político-pedagógico das unidades de ensino – os professores coordenadores pedagógicos.

Após desenvolver este trabalho de formação docente, no qual exercitamos a prática reflexiva do uso das novas tecnologias em educação – principalmente da informática – integramos o quadro docente da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) - onde exercemos atividades profissionais, através de docência num curso regular de Pedagogia e da coordenação de um curso de Letras em regime especial¹. Deparamo-nos então com outra realidade: a do Estado do Tocantins, e, mais especificamente, a do Bico do Papagaio – na cidade de Tocantinópolis.

O contato com essas duas realidades estaduais, tão próximas e tão distantes ao mesmo tempo, considerando as raízes macroeconômicas que as embasam e a constituição sócio-histórica que as caracterizam, despertou-nos uma “curiosidade epistemológica” (PAULO FREIRE, 1996) que levou-nos a empreender o presente processo de pesquisa, no sentido de compreender as nuances das diferentes realidades capitalistas referentes à constituição de políticas públicas em educação. Percebemos, no processo, o quanto diferiam essas duas unidades federativas no concernente às suas realidades educacionais e principalmente, na forma como tratam os problemas educacionais que apresentam, considerando seu posicionamento oficial frente aos problemas educacionais – a definição

¹ Convênio SEDUC/UNITINS nº 116/98.

de políticas públicas em educação. Não pretendemos, no entanto, estabelecer uma análise comparativa das realidades educacionais do Estado de São Paulo e do Tocantins (apesar de considerarmos esse tipo de análise importante no aprofundamento da nossa compreensão da realidade educacional como um todo e das realidades específicas de cada região brasileira), apenas nos utilizamos empiricamente da comparação a fim de detectar questões em torno da problemática que envolve a educação – e a sociedade como um todo, em realidades com nuances históricas, sócio-políticas, culturais e ideológicas tão específicas e, ao mesmo tempo, tão próximas, como as dispostas no interior de nosso cenário nacional. Esse contato com a realidade interna do País nos moveu a uma preocupação com a caracterização do Estado brasileiro como um todo. Consideramos importante, neste momento, perceber como as mudanças engendradas socialmente refletem-se no aparato estatal, no sentido de sua reconfiguração e na inserção, na agenda das autoridades governamentais, de problemas que demandam a determinação de políticas públicas, principalmente, na área da educação. Dentre as inúmeras políticas educacionais constituídas a partir da década de 90, voltadas à educação básica, optamos por centrar nossa atenção nas que priorizam a relação informática e educação, considerando a importância que essa relação assume na ordem de transformações sociais – em nível mundial e nacional – na atualidade.

Assim, determinamos como nosso objeto de investigação o “Programa Nacional de Informática na Educação”, o “ProInfo” (MEC/SEED) – basicamente no que se refere à expressão oficial do governo brasileiro frente às exigências de informatização do ensino – e da sociedade como um todo, no momento atual. Pretendemos analisar, assim, a política instituída, considerando o modelo de Estado que passa a se configurar para o Brasil, a partir da década de 90. Trabalhamos com a análise documental, pois consideramos que os documentos oficiais – os projetos, os convênios firmados, a legislação criada e os documentos eletrônicos, por exemplo – expressam a síntese de determinações dadas socialmente na composição de políticas públicas.

Definimos como foco central de análise o Estado – enquanto expressão dos antagonismos de classe – destacando seu caráter dialético na definição das políticas educacionais. Assim, a análise dos processos constitutivos do ProInfo aparece no decorrer do trabalho, entrelaçada com uma compreensão teórico-prática do Estado, de seu papel e de sua natureza, bem como das transformações que este aparato institucional vem sofrendo,

frente às mudanças estruturais ocorridas no capitalismo mundial, principalmente em função do desenvolvimento dos processos produtivos – onde a informática ocupa papel fundamental. Também tratamos da especificidade da constituição do Estado brasileiro, considerando as nuances do Estado capitalista na determinação de políticas sociais.

Os critérios de periodização – para a década de 90 – se referem à relação que estabelecemos entre a definição das políticas educacionais para o Brasil e o programa de desenvolvimento econômico para os países em desenvolvimento. Neste período, final da década de 80 – precisamente em novembro de 1989, é que se reuniram, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros especializados em assuntos latino-americanos e ali sediados, como o FMI², BM³ e BID⁴, a fim de avaliar as reformas econômicas nos países latino-americanos. Apesar de apresentar caráter informal, esse encontro propicia espaço para a coordenação de ações nas reformas por parte das entidades citadas e permite o registro, com aprovação, do grau de efetivação de políticas já recomendadas, em diversos momentos, pelas agências: foi o comumente denominado “Consenso de Washington”.

A partir da década de 90 – agora mais especificamente com relação à educação – há o fechamento das diretrizes de desenvolvimento em Jomtien (Tailândia), por exemplo, na “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Não pretendemos ler de forma unilateral, as causas das políticas – e das reformas – de Estado, no “Consenso de Washington” ou na “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”, nem em outras ações organizadas na manutenção do sistema capitalista; apenas definimos nesse período, um momento em que o capital internacional organiza-se na definição das diretrizes que influenciarão a onda de reformas que os países em desenvolvimento vêm sofrendo, principalmente no que se refere ao setor educacional, considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho, das quais destacamos a extensão da utilização das novas tecnologias no processo produtivo e a conseqüente alteração que essa extensão tem provocado nas relações de trabalho capitalistas. Mudanças estruturais que consideramos à reconstrução superestrutural da educação em determinada realidade histórico-social.

² Fundo Monetário Internacional.

³ Banco Mundial.

⁴ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O “Plano Decenal de Educação para Todos”, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO⁵ e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993 e a própria “Declaração Mundial de Educação para Todos” foram subsídios considerados na constituição do nosso “Plano Nacional de Educação” (aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001). Assim, percebemos que o Brasil se compromete com a determinação das reformas de Estado; reformas estas que, indiscutivelmente, atingem a educação no País. As políticas educacionais, definidas a partir deste contexto, carregam em si a tentativa de concretizar mudanças profundas em nosso sistema educacional, no sentido de que coadune com o modelo de país que se espera do Brasil, bem como de outros países em desenvolvimento, no contexto do capitalismo mundial.

1.2. Justificativa

Parece ser consenso que a educação pública, num sistema capitalista, apresenta relações intrínsecas com o estágio de acumulação correspondente. Assim, a educação e a escola pública hoje só podem ser compreendidas considerando os processos de reconversão produtiva e o trabalho no contexto do neoliberalismo, o movimento de “educação para todos” e seu fim último: a conservação das relações sociais engendradas pelo capitalismo – mesmo que reconheçamos o grau relativo de autonomia escolar em relação às determinações macroeconômicas.

Para fazermos tal afirmação não precisamos recorrer à tradição marxista. Mesmo Friedman – neoliberal “confesso” – denunciava o caráter autônomo da escola pública – que, apesar de reproduzir a divisão social e técnica do trabalho, traz em si, dialeticamente, as contradições e o conflito social do capitalismo; o que o levou a afirmar que a escola pública norte-americana era uma “ilha de socialismo num mar da livre empresa” (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1980: 157). Apesar de se localizarem em posições teóricas e opções político-ideológicas opostas, Friedman, tanto quanto marxistas como Gramsci, reconhecem que a escola é espaço de tensão entre a reprodução e a transformação social. Numa visão crítica, no entanto, consideramos que os conflitos dados por reprodução da ordem social vigente e

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

transformação dessa mesma ordem dependem da realidade histórica dada, com os sujeitos envolvidos, as condições materiais e a correlação de forças políticas disposta neste conflito, para que se determine a síntese dessas contradições.

Reconhecendo a relação existente entre a educação e – de forma mais ampla – o capitalismo, há a necessidade emergente de compreender como essa relação se configura e interfere na concepção, na natureza e no papel do Estado, considerando os conflitos sociais, a estrutura atual do mercado, as contradições presentes nessa estrutura e o papel das novas tecnologias nesse processo – tanto de globalização dos processos econômicos, quanto de comunicação e informação. Por sua vez, a compreensão da concepção de Estado que orienta a ação política de determinada formação social, em dado momento histórico, é fundamental para a análise das políticas definidas no interior deste Estado.

O Estado brasileiro comporta-se dialeticamente frente a essa realidade – de um lado contribuindo aos processos de desenvolvimento econômico capitalistas e de outro, trazendo relativos ganhos de cidadania. Para o reconhecimento destas possibilidades de construção da cidadania, num Estado capitalista, é preciso superar a visão do Estado enquanto estrito reprodutor dos interesses de classes dominantes socialmente. Também não podemos ver o papel da educação, nesse contexto, como simples consequência dos processos de produção que envolvem o trabalho no mundo capitalista. Essa concepção vê a relação escola/capital/trabalho mecanicamente, como se a escola, num sistema capitalista, não fosse além da reprodução das relações de trabalho engendradas socialmente: no trabalho com as qualificações, com habilidades, atitudes e personalidades exigidas pelo momento correspondente da acumulação capitalista. Assim, o surgimento da escola decorre da necessidade de um momento histórico em que as famílias e instituições como a Igreja e outras, de caráter comunitário, não dão mais conta de preparar o indivíduo para a vida adulta na sociedade que se industrializa e que exige o preparo para novas formas de organização e de trabalho. Nessa perspectiva, o papel principal é o do local de trabalho na “escola-local de trabalho”; assim, a “educação é um meio para um fim e não um fim em si mesma” (CARNOY & LEVIN, 1993: 38) e seu fim é o mercado de trabalho.

O capitalismo, em função de interesses acumulativos privados, restringe a dimensão formadora do trabalho a conhecimentos técnicos pra fins produtivos. A concepção de trabalho não alcança a dimensão da ação humana transformadora – a não ser a

transformação que envolve os processos produtivos em si. Em diversas realidades capitalistas, mesmo com diferenças basicamente de ordem qualitativa, a educação estabelece relação com o trabalho concretamente constituído na sociedade e, em muitos períodos históricos, ela é condicionada – no sentido de que recebe demanda e pressão social – pelo modo como o trabalho é organizado socialmente. Prova disso é a utilização da educação nos processos de expansão do capitalismo industrial. As mudanças sofridas pelo capitalismo, no decorrer de seu desenvolvimento, tendem a compor demandas à transformação na área educacional. A informática é um outro elemento que ocupa um espaço importante na (re) configuração do capitalismo, assim, o papel da informática nesse contexto precisa ser seriamente pensado; bem como a relação estabelecida entre informática e educação.

Para estabelecermos a relação entre informática e educação num Estado capitalista, é preciso, anteriormente, reconhecer a relação entre a informática e o trabalho nessa mesma estrutura. A informática, que podemos considerar como um elemento “supra-sistêmico” – na medida em que atinge economias que compõem diversos sistemas (socialistas e capitalistas) – promove alterações substanciais, em nível estrutural na sociedade capitalista (como podemos verificar, por exemplo, nas alterações das relações de trabalho); mudanças estas que se refletem no nível superestrutural, quando a informática na educação passa a ser um elemento importante na concretização de profundas transformações no mundo do trabalho. Assim, toda análise educacional, na modernidade, não pode prescindir da compreensão histórica da estrutura econômico-social. Mesmo não sendo objeto de nosso trabalho, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca da informática e do trabalho, no contexto da modernidade, no sentido de historicizar o debate empreendido em torno do ProInfo.

Procuramos inserir a informática no contexto sócio-histórico, político-econômico e cultural no qual surgiu, tentando explicitar a não-neutralidade de seu surgimento e desenvolvimento na era moderna e estabelecendo relações entre ela, o mercado de trabalho, os processos produtivos e educacionais vigentes no capitalismo. Consideramos esse debate fundamental na compreensão dos processos que ocorrem em torno da canalização da informática enquanto demanda na constituição de políticas públicas em educação.

A informática identifica-se com o desenvolvimento dos processos produtivos – e do capitalismo. Sua inserção sócio-histórica se deu a favor – e sob o controle – de uma determinada classe social: a detentora dos meios de produção, a burguesia. No decorrer da era moderna, os processos produtivos sofreram alterações que não se detiveram ao mercado em sentido estrito, mas se estenderam às relações mais amplas de mercado, das que vão da relação capital/trabalho na empresa/indústria, às que definem as relações industriais internacionais, como a divisão internacional do trabalho e as relações de dependência político-econômica entre os países. Além do mais, a superestrutura criada a partir dessas bases produtivas e a estrutura composta por elas envolve transformações mais amplas, que abrangem a sociedade como um todo – desde mudanças na organização e no cotidiano de grupos mais estritos, como a família, a alterações em nível macro, como nas organizações e instituições da modernidade. A fim de discutir as mudanças sócio-políticas na atualidade, recorreremos a Schaff.

Schaff⁶ parte das transformações na produção e das mudanças técnico-científicas correlatas, a fim de analisar as mudanças sócio-políticas que ocorrem na atualidade. Centra-se, a partir de uma ótica político-econômica, nas transformações da ciência e da técnica e suas conseqüentes modificações na produção e nos serviços, a partir da Segunda Revolução Industrial (“revolução técnico-industrial”) – basicamente no que se refere à microeletrônica – como base das transformações sociais. A microeletrônica, com a conseqüente revolução técnico-industrial, associada à microbiologia – à engenharia genética – e à revolução energética (com destaque à energia nuclear), formam a “tríade revolucionária” que impulsiona as grandes transformações sofridas pela História e que caracterizam a modernidade.

Para os teóricos da modernidade, mesmo pertencendo a enfoques diversos – sociológicos, filosóficos ou estéticos – parece haver um consenso quanto à localização da modernidade no tempo e no espaço, ou seja, a modernidade é um fenômeno histórico, que apresenta processos e estruturas característicos – é uma concretização histórica, que se diferencia de outras realidades sócio-históricas: a modernidade refere-se “a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que

⁶ SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: As conseqüências sociais da Segunda Revolução Industrial*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/Brasiliense, 1995.

ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991: 11). Nesse ponto, concorda Habermas⁷ (porém com posições teóricas e enfoques muito distintos), que vê o início da modernidade a partir de três eventos históricos – A Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa, no “espaço” ocidente: a Europa.

A modernidade, em sua dada complexidade, configura-se como um momento cujas características não encontram eco, historicamente falando. Transformações radicais de todas as ordens ocorreram a partir do período classificado como modernidade; dentre os quais gostaríamos de destacar as relações sociais engendradas no capitalismo, a partir da divisão social do trabalho. Na configuração das relações de trabalho (não somente em sociedades capitalistas), pretendemos enfatizar, por sua vez, um elemento “extraclasse” ou “supra-sistêmico”, se considerarmos que atinge as sociedades modernas como um todo, sem distinção de sistema econômico e que não participa diretamente na luta de classes, mas que se coloca como um instrumento de importante definição dessa luta, na medida em que interfere no processo produtivo, portanto, nas relações de classe: o avanço das ciências e o desenvolvimento das novas tecnologias em geral, principalmente as produtivas utilizadas diretamente no setor produtivo clássico – o industrial – dentre elas, a informática.

As transformações nos processos de produção – e no trabalho humano – causadas pelas revoluções industriais trazem consequências sociais que vêm colocar, à sociedade moderna, crises não somente materiais – mas existenciais da humanidade, no sentido de que a primeira determina a segunda. Na Primeira Revolução Industrial (final do séc. XVIII e início do XIX) – houve a substituição da força física do homem pela energia das máquinas e, na Segunda Revolução Industrial, “as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção dos serviços” (SCHAFF, 1995: 22). Há “saltos” qualitativos no desenvolvimento das tecnologias de produção, pois, ao superar a continuidade dos avanços quantitativos que iam se acumulando nas tecnologias já existentes, a Segunda Revolução Industrial pretende a criação de condições para a eliminação do trabalho humano. Isso implica, dentre outros fatores, na extinção de uma classe – o operariado – tal como Karl Marx a concebia. Em “O Capital”, Marx já “previa” o surgimento e a plenitude

⁷ Habermas discute a temática em, dentre outras obras, “O Discurso Filosófico da Modernidade”. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1990.

dos processos de automação, que alteraria a posição do proletariado na estrutura de classes – mudando esta própria estrutura.

Neste contexto de vertiginosas transformações, relacionar e discutir temas como informática, trabalho e educação, torna-se ao mesmo tempo, uma necessidade e um desafio, considerando as complexas e divergentes posições socialmente apresentadas no debate relativo a essas questões; posições estas que influem na determinação da natureza, das funções e do papel do Estado na modernidade.

1.2.1. A Informática, a Educação e o Processo Democrático

Nesse ponto, não pretendemos fazer um ensaio sobre a democracia no Brasil. Apenas queremos apontar que o “olhar” dado na análise das políticas públicas em educação, que têm como objetivo informatizar os processos educacionais da rede pública, considerará o *valor* democracia expresso em princípios que orientam (ou não) a definição de políticas públicas. Autores (dentre eles Adam Schaff), ao visualizarem níveis relativos de democratização de acesso a bens produzidos coletivamente pela sociedade, decorrentes do progresso tecnológico nas economias avançadas, redobram sua preocupação com a democracia na modernidade, por acreditarem que a tensão entre acumulação privada do capital e os níveis de democratização garantidos pelo Estado na “era da informática” podem levar a governos totalitários – se a sociedade civil não estiver historicamente preparada para evitar tal problema, considerando que a não-participação leva à ocupação do Estado por uma elite burocrática que acaba defendendo os interesses particularistas de grupos dominantes socialmente.

A preocupação central deste trabalho de pesquisa refere-se menos à quantidade do acesso que as camadas populares têm à informática do que com a qualidade deste acesso, pois historicamente é comprovado que o simples acesso às tecnologias utilizadas na produção, por si só, não contribui à formação do trabalhador, no sentido de potencializá-lo política e socialmente à reversão, ou mesmo à atenuação, da estrutura de desigualdades de uma sociedade capitalista, pois estes podem ter acesso às novas tecnologias, como meios de produção à acumulação privada, mas não detê-las, no sentido de que o know how tecnológico é elitizado, ficando à maioria da população, o papel de executores, de mão-de-

obra (hoje um pouco mais especializada, pois essas tecnologias, no seu manuseio, exigem capacidades e habilidades no trabalho com outras linguagens, mas ainda se mantém, ou talvez hoje com mais força, a dicotomia entre o que pensa e o que executa, entre o trabalho manual e o intelectual).

Interessa-nos mais, as possibilidades, que podem surgir com esse processo, de contribuição para a democratização social, no sentido de se ampliarem os espaços e níveis de participação e acesso aos bens produzidos coletivamente. Não pretendemos, assim, tomar a informática como um bem em si mesmo, mas visualizá-la dentro de um processo mais amplo de democratização social. Nesse sentido, vemos como elemento fundamental nessa discussão a contextualização histórico-social do espaço de pesquisa que delimitamos, o Estado brasileiro, no momento constituído a partir da década de 90, dado o modelo de desenvolvimento econômico traçado aos países, como o Brasil, em desenvolvimento, e conseqüentemente, o modelo de educação a instituir-se nesses países, às classes trabalhadoras, considerando as relações de trabalho dispostas hoje, com o avanço tecnológico e a inserção desse avanço no processo produtivo.

Essa é uma preocupação que permeia nossa leitura do objeto, mesmo que o presente trabalho não pretenda investigar se os processos de democratização social foram ampliados com a implementação de tal política, o que exigiria outra pesquisa, com maior tempo, com outros instrumentos de investigação científica e com o enfoque na implementação da referida política pública. Além disso, uma pesquisa que pretendesse dar conta desta questão necessitaria, certamente, de um objeto mais amplo de análise, além do Estado e que envolvesse outros atores sociais na compreensão dos fenômenos analisados.

Parece-nos que nesse ponto precisamos explicitar o que entendemos por “democratização social”, apesar de, aparentemente, o conceito não precisar, em si, de explicação, ele é apropriado por movimentos, histórica, cultural, política e ideologicamente tão antagônicos e que lhe dão conteúdos tão diversos, que vemos necessidade de aqui, explicitá-lo, em função do tipo de sociedade que almejamos construir.

Na ampliação do próprio Estado, as categorias dialéticas compostas para sua análise passam por releituras, considerando os novos processos engendrados socialmente para a “socialização da política”, ou a ampliação/descentralização das instâncias de poder na

sociedade – o que torna fundamental a análise, nas superestruturas modernas, do elemento democracia.

Partilhamos da visão de vários teóricos marxistas, de que a democracia, a ampliação dos espaços democráticos – mesmo que, inicialmente estritamente representativos – são passos rumo à construção da superação da sociedade capitalista, já que uma sociedade essencialmente democrática só é possível com a superação do Estado e da sociedade burguesa, onde a democracia não se pauta pela igualdade na participação na vida social, tanto quanto na participação política, pois aliena a maioria tanto na participação/acesso aos bens materiais e simbólicos, produzidos coletivamente pela sociedade, quanto na participação política, pois esta é restrita pela representatividade burguesa na sociedade capitalista. Para o jovem Marx, ser “cidadão” é participar da formação do poder – no Estado capitalista, esta condição é obtida apenas no plano formal, onde a cidadania é limitada pela desigualdade econômica.

Apesar de, numa sociedade capitalista, ter havido historicamente, uma ampliação significativa da participação política, no que se refere às massas populares (considerando a ampliação das instâncias políticas), essa ampliação não significou a apropriação coletiva dessas mesmas instâncias de poder (ficando essa apropriação restrita a poucos indivíduos ou grupos, o que caracteriza apropriação privada do poder público) – o monopólio do poder mostra que a alienação, em nível estrutural se repete no superestrutural.

Para o jovem Marx, a dicotomia vivida pelo homem moderno (sua divisão em “citoyen” e “bourgeois” – ou entre interesses universais, expressos na esfera pública e interesses privados, expressos na esfera econômica) é de forma abstrata, expressa na sociedade burguesa, nos direitos do indivíduo, onde essa dicotomia é dissipada, tomando conotação ideológica, aparentemente neutra, mas essencialmente em favor da manutenção da ordem liberal/burguesa.

Historicamente, percebemos movimentos de ampliação dos espaços democráticos das classes operárias, tais como o partido operário alemão, fundado na segunda metade do séc. XIX, o movimento de massa do operariado inglês, surgido nos anos 40 do séc. XIX e os partidos socialistas de massa constituídos a partir da Segunda Internacional, a fim de garantir direitos sociais negados por determinada fase do capitalismo; exemplos esses de

como o pluralismo passa, segundo Coutinho⁸ (1994), de um “pluralismo de indivíduos”, para um “pluralismo de sujeitos coletivos”.

A ampliação dos espaços democráticos, tendo como objetivo concreto e contextualizado a manutenção do consenso à permanência de uma ordem social desigual, traz, no entanto, em longo prazo, condições materiais à instauração de uma democracia de massas e, dialeticamente, à superação dessa mesma ordem social. A descentralização do poder é essencial à transformação estrutural da sociedade.

Temos aqui uma visão de revolução processual. Gramsci (1966) trata da ruptura com o modelo burguês, que ocorre somente quando a classe trabalhadora tiver condições materiais e objetivas à instauração de uma ordem social mais justa – independentemente se uma ordem socialista ou outra, socialmente mais avançada considerando os benefícios sociais coletivos e que historicamente não está dada, mas pode vir a ser, dadas as alterações essenciais da base acumulativa capitalista frente às mudanças nas relações de trabalho, causadas pelo desenvolvimento tecnológico e dos processos produtivos. Com certeza, muda-se completamente a concepção de revolução na alteração das ordens sociais que, apesar de ainda ser, de certa forma, gerida pela luta de classes – que continua existindo – exige a articulação de elementos que não estão diretamente ligados a esta luta e que afetam tanto países capitalistas quanto socialistas; elementos como o avanço da ciência e da tecnologia e sua importância na alteração das estruturas sociais. A concepção de revolução, no entanto, está ligada às condições históricas em que é construída. Assim, além de Gramsci, marxistas de diferentes “leituras”, trabalhando com realidades históricas distintas, constroem caminhos revolucionários também distintos.

Blanqui e os blanquistas trabalham com uma realidade histórico-social (primeira metade do século XIX) onde a vanguarda do proletariado possuía uma formação incipiente, enquanto que a burguesia dominava o poder estatal e a sociedade civil em geral não se organizava politicamente. Posteriormente, com os processos de monopolização do capital, é que a sociedade civil, particularmente através das classes médias assalariadas, começa a organizar-se politicamente contra o capital.

⁸ COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: A Dualidade de Poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

Os próprios Marx e Engels, por volta de 1848, acreditavam que a revolução era possível somente com a organização proletária – sem o estabelecimento de alianças de classe (como no “Manifesto do Partido Comunista”). Apesar de (até mesmo nas obras mais maduras de Marx) a revolução socialista pautar-se na condição de classe, no proletariado, especificamente; tanto Marx, quanto Engels reconhecem que essa luta não pode se restringir ao proletariado, mas deve estender-se à maioria da população que, em função dos processos de acumulação do capital ficam excluídas, em maior ou menor nível, dos bens produzidos numa dada sociedade.

No entanto, quem presencia esta etapa da modernidade vivencia a dificuldade da reconstrução teórica do marxismo, em função da rearticulação de elementos potencializadores das classes trabalhadoras na luta social, considerando a complexidade das relações sociais atuais e das organizações modernas, além da rapidez com que as transformações, de todas as ordens, se concretizam na atualidade.

Engels, na introdução para Marx, d’ “As Lutas de Classe na França”, já reconhece que a democracia – expressa na república democrática – é a forma política adequada de transição ao socialismo – isso porque historicamente comprovou-se que, com a ampliação do Estado e a conquista de direitos de cidadania pelas classes trabalhadoras, a simples tomada do corpo burocrático da superestrutura burguesa não garantia a edificação do socialismo se as classes que lhe dessem sustentação não estivessem “convencidas” de que esse era o melhor modelo – ou ainda, se não houvesse “hegemonia no pluralismo”⁹ (COUTINHO, 1994).

Essa concepção de processo revolucionário parece-nos o que mais dá conta de perceber a complexidade das estruturas sócio-políticas das sociedades atuais. Rosa Luxemburg¹⁰ (LUXEMBURG, apud COUTINHO, 1994) enfatiza como a mobilização popular pode alterar o papel parlamentar, a fim de torná-los instrumentos nos processos de transformação social – exemplo que retira da experiência da Revolução Francesa...

Gramsci discute em termos de “guerra de posições”, na conquista de espaços em nível de sociedade civil, o movimento em busca da construção da hegemonia necessária à

⁹ Para o conceito, recorreremos principalmente a Pietro Ingrao, em “As Massas e o Poder”, constante de nossa bibliografia.

¹⁰ LUXEMBURG, Rosa. *La Révolution Russe*. In Id. *Oeuvres*. Paris: Maspero, 1971.

solidificação do projeto socialista. No conceito “democracia de massas”¹¹ temos o mesmo processo gramsciano de guerra de posições à construção da hegemonia pelas classes populares:

“Nós hoje falamos de hegemonia e pluralismo. Eu diria mais precisamente: Hegemonia da classe operária no pluralismo. É uma fórmula que não se limita a indicar a direção da classe operária baseada no consenso; é uma fórmula que já alude a uma precisa *forma política* e estatal do consenso.” (INGRAO, 1980: 151 e 152) (grifos no original)

Em Palmiro Togliatti¹² temos a democracia progressiva, como um regime político que prevê a construção gradual da hegemonia, através da combinação de instituições tradicionais com novas, construídas pelas classes trabalhadoras.

Segundo Coutinho (1994, 1989) Gramsci, ao definir, em âmbito de sociedade civil os aparelhos privados de hegemonia – cuja adesão é voluntária, “consensual”, reintroduz à análise política do Estado seu caráter contratualista, como o próprio Engels¹³, reconhece o Estado como fruto de um contrato entre governantes e governados. Isso não significa, no entanto, a eliminação em nenhuma das esferas superestruturais, da existência conflitiva de interesses de classe. Mas significa “apenas” que o conflito se coloca, na manutenção da ordem burguesa, sob um processo temporariamente consensual, construído por movimentos hegemônicos na esfera civil, consenso que se vê tensionado por movimentos contra-hegemônicos dados nessa mesma esfera.

Esse contrato social, no entanto, não se assemelha à noção rousseriana, em que o contrato social funda a sociedade, mas continua, na tradição marxista, como fruto de uma “causalidade objetiva” que, segundo Coutinho “transcende muitas vezes a consciência e a vontade dos indivíduos” (COUTINHO, 1994: 141). Porém, o contrato social pode tornar-se fruto da vontade geral, “da ação intersubjetiva de homens conscientes e livres” (COUTINHO, 1994: 141) – se for expresso enquanto democracia.

¹¹ INGRAO, Pietro. *As Massas e o poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

¹² TOGLIATTI, Palmiro. *Socialismo e Democracia*. Obras Escolhidas 1944/1964. Rio de Janeiro: Muro, 1980.

¹³ ENGELS, F. *Introdução* (de 1895) a MARX, Karl. *As Lutas de Classe na França*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Mesmo em Estados socialistas (a experiência do socialismo real serviu para nos demonstrar), essa apropriação privada é possível e muitas vezes tem como “causa” a própria visão ortodoxa de revolução socialista, em que se prevê a condução das massas por intelectuais que as “representem” no ideal revolucionário e que acaba caindo no oposto a que se propõe esse ideal – a libertação massiva da opressão, a democracia de massas – com a reconstrução da consciência coletiva e o fim da propriedade privada.

No caminho para a “revolução”, ainda é importante a tomada do Estado, porém, não apenas de seus aparelhos burocráticos e coercitivos, que caracterizam a sociedade política, mas do Estado como um todo superestrutural, o que implica a apropriação civil dos aparelhos privados de hegemonia, a construção de um poder político que possibilite a impressão ao Estado de uma outra racionalidade. Acreditamos ser o processo revolucionário de caráter permanente, o único que possibilita às classes populares, condições de reconstruírem a estrutura de poder a fim de concretizar seu projeto social. No entanto, dados os elementos de que já tratamos anteriormente, a natureza dessa revolução abrange contornos bem diferenciados, que exigem uma leitura crítica acerca do papel da ciência e da tecnologia na sociedade moderna, de forma mais ampla e na luta social, especificamente.

O debate relativo à democracia e à construção da cidadania na sociedade moderna, considerando a relação informática e educação neste processo, exige constantemente a reflexão sobre o papel do Estado neste contexto. Com a reestruturação do Estado, com nova reorganização da estrutura de poder da sociedade civil, em função de diferentes demandas de descentralização do poder político, há possibilidades de reorganização dos movimentos populares e comunitários em prol de um planejamento público coletivizado, tanto no que se refere à educação, quanto ao desenvolvimento econômico local.

Parece-nos ainda que o processo de construção de um novo modelo social é permeado pelo “valor” democracia, a luta que o constitui deve ser permanente e em torno da conquista hegemônica pelas classes populares, antes destas tornarem-se dominantes no seio da sociedade. Somente no valor democrático é que enxergamos, na sociedade moderna, a possibilidade social da igualdade. Nesse processo, destacamos o papel da ampliação das instâncias democráticas – que incentivem a organização e a participação popular – na construção da luta social.

Acreditamos ser então a via democrática a possível de enfrentamento popular aos ditames de exclusão capitalistas, no entanto, a democracia política deve também vir acompanhada de processos de democratização social. Nesse ponto, devemos indagar em que medida os mecanismos liberal-burgueses de constituição dos direitos do indivíduo e da representatividade democrática podem contribuir para a luta social – no sentido de se partir das condições objetivas da sociedade que é, para a que queremos. Aqui, cabe-nos enfatizar a importância, para a sociedade civil, de mecanismos de desconcentração do poder político, que incluam mecanismos de desconcentração do poder econômico.

O que significará, historicamente, desconcentrar recursos num sistema capitalista e em que grau a desconcentração poderá destituir a própria ordem, dependerá do modelo de desenvolvimento do sistema econômico/capitalista adotado por determinado Estado – que obviamente, é reflexo do grau de hegemonia estabelecido socialmente, por determinada classe social.

No caso do Brasil, vemos um país centralizador, no que se refere ao poder político-econômico, com frágil tradição democrática e desestimulador da organização e da participação popular. Seu modelo de desenvolvimento não prevê a garantia de direitos sociais mínimos, nem a instituição de um Estado de direitos – como o vemos, historicamente construído nas economias avançadas, onde o modelo de desenvolvimento busca a participação popular, a fim de garantir desenvolvimento na garantia de uma soberania nacional – inclusive a fim de manter-se como economia no cenário competitivo mundial. Podemos dizer que seu modelo é “minimax”, na medida em que procura a não-universalização dos direitos sociais, mas apenas a reduzir focos extremos de desigualdade social (SANTOS, 1979).

Tentando compreender o Estado brasileiro, a partir da leitura marxista de Gramsci – quando, na análise da superestrutura, discute o grau de autonomia do Estado relativa à própria independência material de suas esferas – consideramos que um avanço significativo de conquistas de cidadania se daria no país se conseguíssemos fortalecer e ampliar nossas instâncias democráticas, na instituição permanente de um ciclo de democracia, com demandas civis por igualdade, o que conduziria, cada vez mais, a possibilidades (expressas nos aparelhos civis de luta por hegemonia) de que a voz da maioria fosse ouvida.

Necessariamente, em princípio, as demandas por garantia da existência física, material do homem, poderiam (e até mesmo deveriam) levar a políticas de desproletarização absoluta, ou de combate à pobreza (por deterem caráter emergencial e compensatório do quadro de desigualdades instituído, essas políticas estariam nos primeiros itens a ser considerados) a fim de resgatar a cidadania das classes trabalhadoras. Porém, a ação do Estado não pode reduzir-se a essas políticas, deve seguir em direção a tonalidades universalizantes, para isso, devemos reestruturar o Estado em nível macro, pensar numa reestruturação de toda a sociedade política, considerando a situação de descrédito em que se encontram nossas organizações civis, posto que o projeto hegemônico das classes dominantes brasileiras tem articulado para que a própria massa sinta-se desacreditada do processo democrático – reflexo este das reformas burocráticas em nível micro, ocorridas no caso brasileiro.

Grande parcela de nossos intelectuais orgânicos, ao defenderem a reforma do Estado como forma de redefinição da estratégia de desenvolvimento e ao discutirem se o Estado, em nível micro, deve partir para estratégias *A* ou *B* de diminuição das desigualdades sociais, o fazem, conscientes ou não, no movimento ideológico de não ampliar, no próprio imaginário social, o conceito de Estado – ou seja, de retirar da sociedade, a responsabilidade e o direito à gestão de seu próprio destino – e contribuem, assim, para atrofiar os mecanismos de participação e organização civis e reduzir materialmente o Estado (a superestrutura). Uma das vias desse atrofiamento é a descrença no processo democrático.

Vemos, como em Dowbor (1993), a necessidade de reformulação da matriz de decisão do setor educacional e de áreas conexas, investindo profundamente no processo democrático, em dois sentidos: 1. dar racionalidade ao sistema, repensando sua hierarquia vertical (suas instâncias de decisão) e 2. ampliar a participação comunitária, articulando horizontalmente os sistemas privado, estatal e comunitário – o que exige “planejamento central para as grandes opções tecnológicas de longo prazo no país, apoio à pesquisa fundamental, mecanismos de mercado mas com controles comunitários para os cursos técnicos especializados, de conselhos que reúnam empresas e sindicatos em torno da

formação de empresas¹⁴, de mecanismos comunitários participativos muito mais densos para a coordenação da educação formal, através de uma profunda descentralização do sistema, de organismos interinstitucionais para o fomento e controle de sistemas locais de mídia, como a televisão comunitária, televisões educativas municipais e estaduais, etc.” (DOWBOR, 1993: 15).

Outra linha de reformulação do autor, que também defendemos, é o enfoque a ser dado à participação comunitária, que passa de setorial a intersetorial, ou seja, a comunidade passa a participar, de forma integrada, da construção de seu próprio desenvolvimento, pensando a educação num processo mais amplo de “modernização, desenvolvimento e recuperação de cidadania”: “não se trata de questionar o universo formal de conhecimentos, e sim integrá-lo com o processo real de transformação do cotidiano que a comunidade procura” (DOWBOR, 1993: 16), ou ainda, “trata-se menos de oferecer um ‘pacote’ fechado de conhecimentos, e mais de colocar a educação ao serviço de uma comunidade que moldará o universo de conhecimentos de que necessita segundo os momentos e a dinâmica concreta do seu desenvolvimento” (DOWBOR, 1993: 16). Também, segundo Garcia¹⁵ (1991) o que emerge é a necessidade de aprofundar a reforma do Estado, publicizando-o, revitalizando-o enquanto poder público, no sentido de abandonar práticas clientelísticas e predatórias e ampliar a presença da sociedade civil no âmbito do Estado – desconcentrando seu poder político.

Sem pretender aprofundamento, queremos tecer uma observação a respeito do conceito de publicização de que tratamos: o modelo de reforma administrativa apresentado no “Plano Diretor da Reforma do Estado”¹⁶ (1995) elaborado pelo Estado brasileiro contém os elementos que caracterizam a administração gerencial ou pós-burocrática, cuja estratégia principal é descentralizar serviços públicos, mantendo a responsabilidade financeira e regulatória do Estado, a entidades paraestatais – de caráter nem estatal, nem privado, sem fins lucrativos – que têm a finalidade de prestar serviços de interesse público de natureza

¹⁴ Aqui Dowbor cita a experiência da Alemanha. Nota original: (18) “Na Alemanha, por exemplo, a formação nas empresas tem sido confiada à coordenação dos sindicatos, ultrapassando a visão estreita do ‘treinamento’ (por exemplo, resistência de materiais ensinada a torneiros) para buscar a organização de espaços culturais de concepção ampla. A tendência, conforme mostra a experiência da ‘cultura Bradesco’ no Brasil, pode ser perigosa, mas isto só reforça o argumento de que devemos assegurar soluções institucionais mais participativas nos processos de formação nas empresas.”

¹⁵ GARCIA, Walter. *Administração Educacional em Crise*. São Paulo: Cortez, 1991.

¹⁶ BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

concorrencial (não-exclusivas de Estado) – tais como os serviços sociais e científicos – com financiamento público e métodos de funcionamento do setor privado, submetida a duplo controle: estatal e social. O mecanismo de descentralização utilizado é a publicização¹⁷ – transformação de serviços públicos em “entidades públicas não-estatais” – entidades públicas de direito privado que celebram contratos de gestão com o Estado e assim, são financiadas parcial ou totalmente pelo orçamento público.

Dado que as atividades concorrenciais, ou não-exclusivas, de Estado contém em seu grupo serviços sociais como a saúde e a educação, consideramos que essa proposta de reforma tem em seu seio a preocupação maior de reduzir o aparelho burocrático estatal, transferindo a responsabilidade estatal à sociedade, via descentralização, de serviços públicos de suma importância como os citados anteriormente. Essa prática pode levar ao absurdo de dar o caráter de mérito, ao que deveria ter caráter universalizante: o atendimento, pelo Estado, de necessidades cidadãs fundamentais, que passam a possuir conotações sociais diferenciadas e a própria noção de “público” é re-conceituada; como podemos perceber na classificação corrente da educação, para muitos dos teóricos da Administração Pública, como um “bem meritório” e não um “bem público”, este que possui caráter não-exclusível e não-rival. Ao Estado cabe tratar do que é “público”, mas o que é “público” é re-significado continuamente; assim devemos atentar para que a “publicização” do Estado não signifique a transferência para a sociedade civil, das responsabilidades estatais para com a sociedade.

Assim, mesmo concordando, com ressalvas, com movimentos de reforma do aparelho estatal, consideramos que o movimento de publicização deve ser fundamentalmente o de controle político da sociedade sobre o Estado. Esse movimento deve significar participação social e política dos cidadãos – porém sobre garantias e direitos firmemente enraizados no Estado, como estruturas de bem-estar social. Atividades fundamentais como a educação, assim, não devem sair do controle direto do Estado, sob pena de não atender a princípios universalizantes.

As políticas educacionais brasileiras têm sido compostas neste contexto de reformas de Estado, onde estão definidos diferentes níveis de relação entre sociedade civil e Estado,

¹⁷ Para esse conceito indicamos a seguinte bibliografia: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e GRAU, Nuria Cunill (org.s). *O Público Não-Estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

considerando os canais de participação política e sua utilização pela sociedade como um todo. Posto que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001: 38), consideramos que o controle democrático do processo político é fundamental à garantia de conquistas de cidadania e de igualdade social.

1.3. Colocação dos Problemas e dos Objetivos de Pesquisa

O Brasil apresenta, no transcorrer de sua história, modelos políticos marcadamente discriminatórios e centralizadores, onde a população majoritária não participa da *polis*. As definições de metas e objetivos educacionais seguem critérios de poder político e econômico de dominação em lugar das necessidades da população a ser beneficiada. Torna-se fundamental analisar, desta forma, como o Estado brasileiro tem, em suas políticas educacionais se posicionado com relação à informática e sua introdução na educação, num contexto de crescente necessidade de ampliação de espaços à participação social e considerando a importância da apropriação pela sociedade civil e política da função de deliberar caminhos da informatização da sociedade.

A busca dos fundamentos (históricos, teóricos e político-ideológicos) expressos (e implícitos) nos princípios, objetivos, metas e bases de sustentação política (origem da demanda) das políticas educacionais que têm como objetivo inserir a informática na educação brasileira pode nos ajudar na compreensão de uma questão que consideramos fundamental no debate relativo à informática e sua inserção na sociedade: sua relação com os processos de democratização social. Muitos autores têm apontado que o desenvolvimento do capitalismo industrial – considerando seu investimento na ciência e nas tecnologias de produção – levará a superação da sociedade de classes tal qual conhecemos hoje. No entanto, isto não significa que a sociedade do futuro será mais justa e democrática e nem que esse modelo cederá espaço ao socialismo. Apenas ponderam que o fim do proletariado ocorrerá, mas não nos moldes estritos como Marx colocava – a partir do acirramento dos conflitos antagônicos de classe que levariam à ditadura do proletariado e à construção do Estado socialista (que nem mesmo o último Marx, que presenciava um

contexto histórico de complexificação social, acreditava ser possível). Hoje, mesmo os autores de tradição marxista, em sua maioria, questionam a possibilidade histórica, nesse contexto, da construção social do socialismo. Outros poucos – apesar de apresentarem concepções diferenciadas acerca da natureza da revolução socialista – sempre apontam para o fim do capitalismo, em favor do socialismo. O fim do proletariado (apontado por autores como SCHAFF, 1995 e GORZ¹⁸, 1987), no entanto, ocorrerá em função de processos que atingem as economias em geral – o avanço do desenvolvimento dos processos produtivos, devido ao também avanço tecnológico provocado pelo desenvolvimento da ciência – e dará lugar à automação. Isso altera substancialmente a compreensão crítica clássica das contradições dadas historicamente que podem levar à supressão de dada ordem social.

Assim, a ciência e as suas conquistas referentes ao desenvolvimento tecnológico têm apresentado papel essencial na alteração dos processos produtivos, dentre outros elementos, que configuram uma dada estrutura social; portanto, alteram fundamentalmente as relações de classe, no capitalismo. A informática, parte deste processo, não pode ser compreendida isoladamente, mas, como compõe a base estrutural, já que está envolvida diretamente na (re) configuração dos processos produtivos, assume papel fundamental na análise das sociedades atuais, em geral, e na análise da educação, de forma específica, na medida em que reconhecemos a não neutralidade desta em relação à formação econômica e sua composição superestrutural.

Nesse ponto, é que destacamos a democracia – valor que não necessariamente imperará como um bem maior nas sociedades modernas; mesmo considerando que as tecnologias garantirão graus de democratização de acesso (à informação, a certos bens produzidos coletivamente, à educação e à própria tecnologia, por exemplo) isso não significa, necessariamente, que os processos políticos sejam democratizados, que todos possam decidir os rumos das transformações sociais e nem que a sociedade do futuro será mais justa e igualitária.

Na criação de instituições capazes de desempenhar as novas tarefas do Estado – “manter a ordem pública, prestar serviços sociais básicos para os pobres, fornecer infraestrutura e garantir sistemas legais e normas reguladoras fortes, bem como reformar o

¹⁸ GORZ, André. *Adeus ao proletariado: Para além do Socialismo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

sistema político e jurídico no sentido de facilitar a implementação das reformas” (SOARES, 1998: 29) que configuram a reforma institucional e a reestruturação do Estado, as políticas educacionais – dentre essas as que envolvem a informática – apóiam as políticas macroeconômicas de ajustamento e tendem a ser instituídas e avaliadas sob essa ótica. Nesse contexto, é preciso depreender quais indicadores podem mostrar-se como avanços essenciais para as classes populares num contexto onde o alívio da pobreza e a potencialização desse capital humano tendem a compor elementos para evitar a emergência das tensões sociais ao invés de contribuir à inserção social desses grupos.

Constituídas num sistema capitalista – onde a informática visa à economia dos tempos de produção e controle de processos reforçando e concentrando o capital – essas políticas tendem a supervalorizar as questões tecnológicas, em detrimento das políticas, servindo a ideologias antidemocráticas e incentivando o uso indiscriminado e acrítico dessas tecnologias na educação.

Além da ampliação dos níveis de participação e inserção social, é necessário considerar a transparência na definição desses projetos e políticas, em sua complexa totalidade; ou seja, tentar compreender a relação entre Estado e sociedade civil nesse processo.

O ProInfo tende, ao menos teoricamente, estar vinculado com o desenvolvimento da política de informática em nível nacional (PNI), a que, por sua vez, tem pressupostos neoliberais e vincula-se a diretrizes traçadas em níveis internacionais (essa “influência” pode, por exemplo, ser reconhecida no contencioso¹⁹ americano que foi um importante elemento na constituição da PNI brasileira). Investigamos se esses pressupostos estão presentes também no ProInfo. Também buscamos perceber quais os níveis de influência dos organismos internacionais na definição dessas políticas, qual o grau de sua relação com a meta “educação para todos” e com as políticas macroeconômicas em curso no país e a atuação dos diversos setores que constituem a sociedade civil na composição desses projetos. Acreditamos que a constituição de políticas educacionais se dá entre vários níveis e instâncias, refletindo interesses e necessidades de todas as ordens, configurando-se

¹⁹ Artigo 301 da Lei de Comércio americana, que autoriza o presidente a baixar sanções contra países que não alterarem políticas consideradas prejudiciais aos interesses dos EUA.

hegemônicas e, dialeticamente, contraditórias; é importante notar como essas contradições foram expressas na política.

Nesse sentido, aprofundando-nos na análise, tentamos perceber níveis de relação dialética parte-todo, ou seja, da política nacional com o cenário mundial, e da política educacional analisada com o projeto de desenvolvimento econômico do Estado brasileiro – considerando influência externa ao País na definição de demandas e no financiamento a convênios. Ainda procuramos “ler” mais atentamente os níveis de participação social na definição desta política – ou seja, buscamos detectar se houve participação de entidades sindicais, de movimentos populares e de outras organizações civis; de empresas e de outros setores ligados às novas tecnologias em geral e à informática, especificamente, nacionalmente, num nível que fosse considerado pelo Estado brasileiro, a fim de que este registrasse esta participação em algum momento da formulação de tal política. Isso nos ajudou a apontar *que* grupos têm se preocupado inicialmente com a informatização do ensino público – se as classes populares, que dele se utilizam, ou outras classes, que contam com o ensino público para o alcance de outros objetivos (que não os educacionais, mas os interesses de expansão de processos industriais, por exemplo) além de apontar também as nuances dos conflitos dados entre os interesses de classe envolvidos no processo. Na busca de indicadores de participação social, encontramos a expressão da pressão internacional na definição dessa política.

As questões aqui indiretamente colocadas procuram compreender o “todo” que constitui nosso objeto de pesquisa, cuja apreensão exige a articulação de elementos que se inter cruzam na leitura do real, dos quais priorizaremos sua formação histórica e político-econômica e sua posição em relação a realidades macro (em nível internacional) como base de análise do objeto de pesquisa, por considerarmos essa discussão fundamental a uma inserção mais crítica da informática na sociedade e no fenômeno educativo.

As considerações anteriormente dispostas desembocaram em questões-problemas para análise no presente trabalho, as quais seguem abaixo, a título de orientação da pesquisa, mas com a observação de que nem todas serão necessariamente “respondidas” com a investigação que empreendemos, ficando estudos posteriores, mais aprofundados, responsáveis pela tentativa de sua compreensão:

- Qual o modelo expresso de Estado em que é gestado o ProInfo? Que síntese de determinações sociais se dá no interior do aparato estatal, com a constituição desta política educacional?
- Que modelo de política educacional o ProInfo constitui? Quais seus fundamentos explícitos e implícitos? Que contradições são expressas no ProInfo?
- Como é expressa a relação do ProInfo com a composição estrutural da sociedade brasileira neste contexto, considerando a relação trabalho/informática/educação?
- Que “espaços” (indicadores) o ProInfo traz à sociedade brasileira, no sentido de contribuição às classes trabalhadoras na luta social?

1.4. Metodologia

Recorreremos às leis gerais da dialética na tentativa de leitura crítica de nosso objeto de pesquisa: a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, onde o processo de transformações materiais é composto por dois níveis – a quantidade e a qualidade, que se relacionam mutuamente, apesar de distinguirem-se. A “qualidade” diz respeito ao “conjunto de propriedades que caracterizam a matéria”; ou seja, a qualidade representa o que dada coisa é, o que a distingue de outra coisa. Também se refere à estrutura desse conjunto de propriedades. Além das propriedades e da estrutura de uma dada coisa, se referem à qualidade também a função e a finalidade da coisa²⁰.

Assim, consideremos que o capitalismo possui uma dada estrutura, como a dos meios de produção e as relações de capital e trabalho, que o distinguem do socialismo. Mesmo que o capitalismo sofra alterações em suas propriedades, com a livre iniciativa e a concorrência, por exemplo, hoje dando espaço ao monopólio, essa alteração não é qualitativa, pois a estrutura capitalista não foi transformada. No entanto, se considerarmos que a informatização dos processos produtivos vem alterar a estrutura do conjunto de propriedades que caracterizam o capitalismo, na medida em que (re) configura a divisão do

²⁰ TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

trabalho e conseqüentemente, a estrutura de classes, podemos afirmar que a ordem social capitalista sofre alteração qualitativa, em função de seu próprio desenvolvimento, com o avanço do desenvolvimento tecnológico.

A “quantidade” refere-se ao grau de desenvolvimento ou a intensidade das propriedades que lhe são inerentes; assim, pode ser expressa por números. Considerando o crescente processo de automação, com a conseqüente queda do número de proletários na produção industrial, por exemplo, poderemos perceber aí, elementos que se põem quantitativamente analisáveis na compreensão das transformações ocorridas no âmbito do trabalho e suas relações.

A unidade entre qualidade e quantidade constitui a medida – que “é uma dimensão, um quadro, um padrão” (TRIVIÑOS, 1987: 67). A alteração no padrão é que promove a alteração da qualidade. Isso ocorre em todo o mundo material; conseqüentemente, as alterações quantitativas geram também transformações em nível qualitativo.

Segundo Triviños, a passagem da quantidade à qualidade exige “saltos” (a violação da medida e a mudança de qualidade), que têm certa duração: “A duração do salto depende das condições concretas em que se realiza, da natureza do fenômeno, das causas e do caráter do mecanismo de um processo determinado” (TRIVIÑOS, 1987: 68).

A mudança da quantidade em qualidade envolve dois processos diferenciados: a “evolução” – quando as alterações sofridas pelo objeto não afetam sua estrutura essencial – e a “revolução”, quando, no processo de concretização da lei da passagem da quantidade à qualidade, os traços essenciais da formação social são alterados. Nesse último, podemos inserir o progresso da ciência e da tecnologia – posto que a natureza das transformações sociais que provocam configuram-se como processos revolucionários na modernidade.

A ciência é, hoje, um instrumento de produção (Schaff, 1995) e sua inserção nos processos produtivos contribui ao surgimento de novos estratos sociais, compostos de grupos de “cientistas, engenheiros, técnicos e administradores que se incumbirão do funcionamento e dos progressos da indústria e dos serviços” (SCHAFF, 1995: 44 e 45). A probabilidade do proletariado ceder lugar à automação no interior dos processos produtivos está cada vez mais próxima da realidade nos países desenvolvidos, automação esta que também acabará por ocupar o espaço do trabalho intelectual rotineiro, “que consiste em

realizar operações repetitivas que podem ser automatizadas” (SCHAFF, 1995: 46). Nessas realidades sociais, restarão os espaços para o “trabalho intelectual criativo”.

Ao nosso ver, no entanto, esse fato não necessariamente desembocará no desenvolvimento universal da inteligência, como imagina Schaff, considerando “se todas as pessoas de uma ou de outra forma se ocuparem intelectualmente, não haverá motivo para singularizar os intelectuais como estrato dotado de características especiais e de tarefas sociais igualmente especiais: a totalidade das pessoas desenvolverá a inteligência” (SCHAFF, 1995: 46). Concordamos no ponto em que o autor avista transformações essenciais na divisão do trabalho, porém, consideramos que não temos elementos concretos suficientes para imaginar que a divisão social do trabalho seja, de alguma forma, superada e *todos* possam fazer *tudo*. Além disso, há necessidade de pensarmos em realidades concretas e distintas, como as de países de capitalismo avançado e as de países em desenvolvimento. Ainda acreditamos que a informática vem, contrariamente, aprofundar o fosso de desigualdades, na medida em que alguns detêm o know how tecnológico, que possibilita o controle do conhecimento científico – é muito provável que se disponibilize tecnologicamente o que grupos no poder pretendam que seja universalizado, enquanto que as informações acerca do controle de informações continuem sendo restritas a pequenos grupos. As desigualdades, aparentemente, continuarão a ser compreendidas no interior de cada país, de cada realidade político-econômica regional, bem como de forma mais ampla, na configuração da ordem mundial. Mesmo Schaff, ao tratar da alteração do caráter da divisão social, afirma:

“A divisão se dará, antes, entre aqueles que possuem informações pertinentes sobre diversas esferas da vida social e aqueles que estarão privados destas em razão de leis relativas a segredos oficiais”. (SCHAFF, 1995: 51)

Com a alteração essencial da sociedade de classes, tal qual conhecemos hoje – processo conseqüente à alteração das relações de trabalho capitalistas, como poderemos analisar a natureza do conflito social dado? Para nos aprofundarmos neste ponto consideremos a segunda lei fundamental da dialética marxista, a lei da interpenetração dos contrários (lei da unidade e “luta” dos contrários), ou a lei da contradição: “a fonte do desenvolvimento das formações materiais está em seu interior” (TRIVIÑOS, 1987: 69). As

formações materiais possuem elementos que se apresentam como opostos no processo de transformação, mas, apesar de opostos, eles inexistem um sem o outro (o que constitui a unidade dos contrários) e estão em interação permanente. Esse fato é que constitui a contradição.

A contradição é assim, o vetor das transformações materiais. Ela não significa, necessariamente, antagonismo – as contradições somente são antagônicas quando não são resolvidas dentro do sistema estabelecido; por exemplo, os interesses de classe, numa sociedade capitalista são antagônicos e só encontram resolução na supressão deste modelo. Na superação desses antagonismos outros surgem.

A dialética classifica o movimento conflitivo na unidade como “relativo”, e na luta, como “absoluto”. A unidade dos opostos demonstra que, em sua essência, eles têm identidade – alcançada quando a contradição é solucionada.

Triviños classifica as contradições como internas e externas, básicas e secundárias:

“São contradições internas as que se apresentam entre aspectos contrários de um mesmo fenômeno. Por exemplo; o organismo vivo distingue-se pela realização de processos que são opostos, como a assimilação e a decomposição. Na sociedade aparecem a produção e o consumo, etc. Por outro lado, as contradições externas são as que se apresentam entre fenômenos. Por exemplo: a relação do organismo vivo com o meio ambiente. Estas contradições externas são muito importantes, porque elas podem favorecer ou limitar o desenvolvimento do fenômeno. As contradições básicas e as contradições secundárias têm a ver com o fato de que todo fenômeno possui aspectos que podemos chamar de essenciais e que representam o que o fenômeno é. Mas também existem elementos que não têm caráter de essencialidade. As primeiras se relacionam com o desenvolvimento e variações do fenômeno como um todo; as segundas, com aspectos, partes ou elementos isolados.” (TRIVIÑOS, 1987: 71)

Na sociedade que se informatiza, como já tratamos anteriormente, a tensão por acumulação privada pode ser contida através da articulação da sociedade civil em torno do

Estado, a fim de garantir conquistas possibilitadas pelos avanços sociais²¹. A democratização de bens materiais e simbólicos como a educação, nesse processo, transfere a ordem dos processos conflitivos para a esfera política no sentido mais amplo. Daí nossa preocupação com a democracia...

Focalizando as economias avançadas, Schaff, a partir de análises que se articulam, considerando os aspectos cultural, social, político e econômico das transformações sofridas pela sociedade atual, aponta para o futuro o que classifica como “sociedade informática”. Por “sociedade informática”, Schaff se refere “a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes” (SCHAFF, 1995: 49).

Numa “previsão futurística”, porém considerando as bases materiais que, segundo o autor, já estão se apresentando para a concretização desta sociedade²², Schaff destaca as características revolucionárias da sociedade informática, principalmente o que se refere à sua formação²³ econômica – base das mudanças superestruturais que caracterizam dada formação social, política e cultural. O autor afirma que o problema do desemprego estrutural, resultante da revolução industrial, possui caráter supra-sistêmico, atingindo tanto países capitalistas quanto socialistas e a resolução deste problema, que constitui a contradição nos processos de enriquecimento social, exige a superação dos modelos estruturais construídos pela humanidade, até hoje. Esses modelos apresentam contradições só superadas com sua supressão, como a fundamental do capitalismo, a partir do “acirramento” dos interesses de classe, em favor de acumulação, por um lado e de condições de vida com dignidade, de outro e as contradições do socialismo real, que apresentaram contradições em seus processos econômicos e políticos, considerando o modelo ideal de sistema socialista.

²¹ Marx já “previa” o decréscimo da taxa acumulativa em função do desenvolvimento capitalista como um todo, como podemos verificar na “Lei Tendencial da Diminuição da Taxa de Lucro” de “O Capital” (MARX, 1990: 169-175).

²² Num movimento sob a lei da negação da negação – lei da dialética que diz respeito às relações entre o novo e o velho no processo de desenvolvimento dos fenômenos, onde os fenômenos passam de níveis inferiores a superiores e vice-versa e, ainda que, na luta dos contrários, o novo substitua o velho, isso não significa que, no novo, não haja elementos do velho. Marx denomina esse processo de “progresso em espiral”.

²³ Por *formação*, o autor entende como na compreensão marxista, a “totalidade de relações sociais definidas entre seres humanos (portanto sociais, econômicas, políticas, etc.) que formam determinado sistema” (SCHAFF, op. cit.: 41).

A formações sociais caracterizariam o que inicialmente chama de “economia coletivista” – onde há infração do direito de propriedade que “se expressa numa nova e dinâmica distribuição de renda nacional em favor das classes sociais que não são proprietárias dos meios de produção” (SCHAFF, 1995: 38). Essa medida viria numa tentativa de, mantendo a propriedade privada (mesmo que não da forma como a concebemos hoje), evitar crises ocasionadas pela ausência de condições de manutenção da vida material, pelos trabalhadores estruturalmente excluídos do sistema, em favor das novas tecnologias. Também haveria alterações nas relações derivadas da produção e da distribuição dos bens – mudanças relativas à planificação econômica, em nível mundial. Para Schaff, a pregação do mercado livre, pela onda neoliberal, não tem sustentação na sociedade informática, considerando as crises já enfrentadas hoje pelas políticas financeiras e fiscais que têm sido constituídas sob sua orientação. Mesmo que recorrendo a bases analíticas diferenciadas, a essa conclusão também chega Anderson²⁴ ao fazer um “balanço” do neoliberalismo – exemplificando com experiências de países que reconstruíram suas bases de Estado no pós-guerra, a partir da crítica ao Estado de bem-estar. Utilizando-se de três categorias – a econômica, a social e a político-ideológica, Anderson reporta-se a experiências diferenciadas, tais como o governo Thatcher²⁵ (1979), na Inglaterra, o Reagan²⁶ (1980), nos EUA, o Kohl²⁷ (1982) na Alemanha, o Schluter²⁸ (1983), na Dinamarca e na América Latina, experiências como as do Chile, com Pinochet²⁹, a da Argentina, do Peru e da Bolívia³⁰. Tenta demonstrar, na análise de experiências concretas de reformas empreendidas sob inspiração neoliberal, como o neoliberalismo fracassou, do ponto de vista econômico, considerando que não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Para tal, exemplifica: “A taxa de acumulação caiu na década de 80 em relação à de 70 e, no conjunto dos países de capitalismo avançado, as cifras são de um incremento anual de 5,5% nos anos 60, de 3,6% nos anos 70 e, nada mais do que 2,9% nos anos 80” (ANDERSON, 1995: 16). Para esse autor, uma possibilidade de compreensão

²⁴ ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*; in SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo – As Políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

²⁵ ANDERSON, op. cit.: 11.

²⁶ Idem, Ibidem: 11.

²⁷ Idem, Ibidem: 11.

²⁸ Idem, Ibidem: 11.

²⁹ Idem, Ibidem: 20.

³⁰ Idem, Ibidem: 21.

para o fato é a que a desregulamentação financeira incentivou a inversão especulativa em detrimento da produtiva.

No entanto, do ponto de vista social, o autor afirma que o neoliberalismo atingiu muitos dos seus objetivos – dos quais a desigualdade social destaca-se; embora, no âmbito da desestatização o projeto não tenha avançado tanto quanto pretendia. Para tal, Anderson exemplifica:

“Embora o crescimento da proporção do produto nacional bruto pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou de mais ou menos 46% para 48% do PNB médio dos países da OCDE durante os anos 80. Duas razões básicas explicam esse paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o estado a gastar milhões em pensões” (ANDERSON, 1995:16).

Mas é do ponto de vista político-ideológico que Anderson destaca o êxito do neoliberalismo: a sua hegemonia. A comprovar sua tese, o autor cita, por exemplo, as experiências da Austrália e da Nova Zelândia – essa última, o exemplo mais extremado do capitalismo avançado e que desmonta o estado de bem-estar muito mais completamente e de forma mais feroz que o modelo Thatcher³¹.

Assim, contrariamente às determinações neoliberais de redução do aparelho estatal, o Estado, na modernidade, passará a intervir mais, tanto nos processos de redistribuição de renda social, quanto na forma de produção e distribuição dos bens produzidos coletivamente, ou seja, no mercado. Os Estados capitalistas mutam quantitativa e qualitativamente em suas funções, sua natureza e papel, em favor de um “bem-estar geral”, da governabilidade e da garantia dos avanços sociais – no que se refere às conquistas empreendidas pela ciência.

“O descobrimento histórico do período posterior à II Guerra Mundial é que o destino econômico da nação pode ser dirigido (...) A essência desta direção é a planificação. O requisito democrático é a planificação a cargo de corporações públicas para o bem geral (...) O objetivo será a direção consciente e racional da

³¹ Idem, Ibidem: 14.

vida econômica através das instituições planificadoras submetidas ao controle democrático.” (The Triple Revolution, apud SCHAFF, 1995: 40)

Podemos, a partir da análise de Schaff, concluir que as bases estruturais das sociedades que conhecemos hoje estão passando por reformulações que, mesmo as “esquerdas” não têm atentado para sua compreensão e que exigem esforço de articulação do todo social, em seus múltiplos aspectos, a fim de extrair do concreto das formações sociais da atualidade, elementos que apontem para a construção de modelos mais igualitários de sociedade e que superem as contradições que colocam em xeque as formações atuais, como o capitalismo e o socialismo.

Nessa medida, ao presenciarmos a possibilidade de extinção do trabalho humano, vemos, segundo Schaff, a possibilidade de uma crise em torno não somente da existência material do homem moderno, mas de uma crise existencial da humanidade, posto que o trabalho se configura, nas sociedades modernas, como “fonte tradicional de ‘sentido de vida’; o trabalho entendido como fundamental para a satisfação das suas necessidades não-materiais, isto é, das suas necessidades espirituais” (SCHAFF, 1995: 23).

Assim, percebemos que as mudanças sofridas pelas sociedades modernas trazem consequências diretas e cruciais na (re) construção do próprio homem moderno – exigindo, portanto, extremo pensar crítico acerca de suas atividades formadoras, ou seja, da educação do homem.

A “educação permanente” torna-se uma necessidade vital da sociedade que transforma-se – seja para resolver crises como as causadas pelo desemprego estrutural, seja para acompanhar as mudanças, dadas em todos os aspectos, na sociedade moderna. Ou seja, a educação, nesse momento, talvez mais do que nunca, significa participação e democratização, independentemente da análise do que signifiquem teórica ou historicamente, esses conceitos; é importante educar na nova era que se aproxima – e mais, é importante educar, considerando as novas tecnologias, *com* as novas tecnologias e *para* as novas tecnologias (apesar de reconhecermos que isso não é suficiente na construção da justiça social). A necessidade da priorização da educação, como um dos pilares da construção da sociedade contemporânea, se configura como uma característica fundamental da modernidade, principalmente, no momento atual das formações sociais.

O papel da educação no contexto do mundo do trabalho e da crescente informatização da sociedade, considerando as bases estruturais das transformações sociais ocorridas hoje, é o pano de fundo do presente trabalho, sobre o qual pretendemos apontar limites e críticas, a partir da análise de uma realidade – a concretude da definição do ProInfo, que tem como preocupação maior um posicionamento sobre esta questão, no Brasil.

Nossa análise, no entanto, não pretende dar conta da leitura da totalidade das relações sociais que compõem nosso objeto de pesquisa; mas, ainda assim, consideramos necessário manter este *ponto de vista* explícito. A dimensão política e macro-econômica do papel do Estado – uno em suas múltiplas determinações – compõe um “todo”, no interior de “todos” histórico-sociais. A ação de explicitar os referenciais com os quais pretendemos trabalhar, além de contribuir para o aprofundamento da compreensão destes referenciais, nos auxiliou no recorte do objeto de pesquisa, bem como na determinação dos caminhos metodológicos, possíveis e adequados, na sua análise. Além disso, nos situou histórica e ideologicamente, trazendo à luz desta dissertação, elementos que consideramos importantes na análise social. Esse processo de compreensão teórico-prática, no entanto, não se extingue com o “fim” da pesquisa empreendida, mas foi intensificado com ela, no sentido de revermos constantemente nossa visão de mundo e nossa prática na realidade social em que estamos inseridos. Mais que um processo de pesquisa, o presente trabalho carrega a importância da nossa construção enquanto “sujeito pesquisador” e da nossa (re) construção enquanto “sujeito histórico”.

Destacamos o que Santos (1979) chama de fontes autônomas, ou seja, não sistêmicas – três processos naturais (politicamente não-controláveis em nível micro) – que poderiam vir a pressionar a variação no comportamento das elites decisórias de políticas públicas: o crescimento populacional, os processos de urbanização e a divisão social do trabalho. Apesar de não nos propormos a fazer análises mais amplas no interior da realidade pesquisada, consideramos estes elementos presentes na determinação de tais políticas e, de alguma forma, se apresentam expressos nos documentos que as sintetizam teoricamente.

A relação entre educação e trabalho no mundo capitalista é variável de análise implícita fundamental no presente trabalho de pesquisa, considerando que é inviável

entender a educação das classes populares atualmente, sem relacioná-la com os processos de reconversão produtiva do capitalismo da superindústria e o papel da informática nesse processo.

Ao assumirmos a tendência dialética como uma das possibilidades de interpretação do real, sabíamos dos desafios que nos estavam postos, porém nos movemos pela crença na dialética enquanto a abordagem que permite o conhecimento das contradições que envolvem a ação educativa e sua relação com o todo social, além disso, nos aproximamos desta compreensão de mundo e nos identificamos com sua proposta política. Reconhecemos, no entanto, as limitações na concretização de uma investigação dialética do real, considerando 1º - a amplitude da proposta marxista e sua vinculação com um modelo de sociedade que não se coaduna com a sociedade burguesa e que tem obtido cada vez menos espaço ao fortalecimento de sua proposta, considerando a queda do socialismo real; 2º - que, epistemologicamente, o marxismo, ou melhor, a dialética materialista histórica, exige esforços, na leitura do real, aos quais não temos formação na sociedade burguesa, que ideologicamente combate os princípios fundamentais da dialética, em função de sua existência, como o da totalidade, por exemplo e; 3º - considerando que a proposta marxista, dada a complexificação da sociedade atual, não dá conta de, sozinha, compreender essa complexidade, pois precisa teoricamente ser reconstruída em suas categorias de apreensão do real, aglutinando elementos à análise macroeconômica, no entendimento dos fenômenos sociais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos como instrumentos de coleta e análise dos dados materiais (elementos e processos) que envolvem o objeto em questão, basicamente, os que compõem a análise documental.

A pesquisa bibliográfica serviu como elemento fundamental, tanto no levantamento do objeto (documentos oficiais e instrumentos legais, dentre outros), como das leituras complementares à análise dos documentos que compõem a parte central do objeto em pesquisa. A análise documental, no entanto, é a metodologia básica utilizada na presente pesquisa. A opção pela análise documental deve-se ao fato de a considerarmos a forma mais adequada à apreensão do posicionamento oficial do Estado, no que se refere à definição de políticas públicas. Não nos propomos a fazer análise da ação de outros atores sociais, mas compreender a síntese das determinações sociais na definição de políticas

públicas, que julgamos estar de certa forma expressa na política oficial do Estado. As questões-problemas se referiam ao que é expresso no programa instituído e é a partir deste que tecemos nossa análise. Grande parte do material – os documentos de análise – foi apreendida via Internet – no aproveitamento deste recurso a preencher a ausência da disponibilização de dados de pesquisa.

Capítulo II

A “NOSSA REVOLUÇÃO BURGUESA” – AS CONTRADIÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DA CONSTRUÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Devemos partir (...) dos elementos abstratos lentamente obtidos para voltar a fazer a viagem de modo inverso, chegando novamente à população, mas dessa vez não como uma representação caótica do todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. Desse modo, é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a seguir para conhecê-la.

Lukács, Ontologia do Ser Social

Neste capítulo desenvolvemos considerações acerca do Estado brasileiro. Em determinado momento da pesquisa, nos defrontamos com questões que envolviam determinadas concepções de Estado, então passamos a uma breve revisão do tema, a fim de nos auxiliar na compreensão da natureza do Estado e de sua importância nos processos de transformação social. A síntese das reflexões foi considerada por nós como importante elemento do processo de pesquisa instaurado. Procuramos utilizar essa revisão teórica na compreensão das transformações sofridas pelo Estado Brasileiro, principalmente a partir da década de 90, espaço delimitado na investigação de nosso objeto de pesquisa. A esta etapa da pesquisa, deve-se o presente capítulo.

2. Uma Visão sobre a Construção do Estado Brasileiro

Não é nova a idéia de que a construção do Estado brasileiro – e de nosso sistema econômico – deu-se de forma diferenciada da européia. Na Europa, a formação dos Estados nacionais envolveu uma imensa mobilização social (as classes trabalhadoras estiveram e estão presentes na construção da nação e do capitalismo), uma reviravolta nas visões de mundo e nos centros de poder até então hegemônicos, além de uma luta sustentada em

valores, como a democracia, a liberdade e a igualdade. No Brasil – e não muito diferentemente, na América Latina – o processo de modernização capitalista prescinde de rupturas fortes, da institucionalidade democrática e da mobilização social (NOGUEIRA, 1998: 11).

Além disso, é consenso que o liberalismo, constituído aqui, dá-se de forma diferenciada e não possui o mesmo conteúdo que o modelo europeu. É claro que para a compreensão destes fatores, precisamos considerar, além dos elementos já citados, o papel dos países de extração colonial – do Continente Americano – na condição de dependência, em relação aos países de economia avançada, no desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Essa linha de interpretação, no entanto, não se identifica com a “Teoria Consagrada”, desdobramento das teses da “Internacional Comunista”, a partir de 1928, onde se definem os países de gênese colonial, “como países onde predominam relações sociais da Idade Média feudal ou o ‘modo asiático de produção’ tanto na vida econômica como na sua superestrutura política” (PRADO JR, 1978: 65).

Consideramos essa tendência antidialética, ao tentar transpor modelos das realidades especificamente européias para outras, como as latino-americanas, sem considerar suas especificidades. O que gostaríamos de destacar são as características específicas das formações sociais e político-econômicas latino-americanas, e dentre elas, o Brasil e sua posição em relação ao capitalismo mundial.

A América Latina sempre ocupou papel específico no desenvolvimento do capitalismo mundial; é importante, portanto, aprofundar a compreensão das características da relação estabelecida entre o capitalismo desenvolvido nesta região e o dos países de capitalismo avançado. Nessa compreensão, é necessário que apreendamos o novo modo de produção – capitalista – como fruto das contradições engendradas no antigo modo – feudal – num momento histórico em que a expansão capitalista, num processo ampliado do seu processo de auto-reposição e de superação da esfera de circulação, através da produção de mercadorias, busca a construção de sistemas coloniais. O sistema colonial ocupa, a partir do século XVI, um papel crucial na estruturação da produção mundial e seu papel na divisão internacional do trabalho se refere à produção de mercadorias. Marx analisa como o novo

surge do antigo, ou seja, como as contradições do antigo regime abriram espaço à construção do capitalismo:

“O desenvolvimento do comércio e do capital comercial faz com que a produção vá orientando-se, em toda parte, para o valor de troca, aumentando seu volume; que a produção se multiplique e adquira um caráter cosmopolita; desenvolve o dinheiro até convertê-lo em dinheiro universal. Conseqüentemente, o comércio exerce em toda parte uma influência mais ou menos dissolvente sobre organizações anteriores da produção, as quais se orientavam, primordialmente, em suas diversas formas, para o valor de uso. Mas a medida em que logre dissolver o antigo regime de produção dependerá primeiramente de sua solidez e de sua estrutura interior. E o sentido para que este processo de dissolução se encaminhe, quer dizer, os novos modos de produção que venham a ocupar o lugar dos antigos, não dependerá do comércio mesmo, mas do caráter que tivera o regime antigo (anterior) de produção.” (MARX, 1973: 320 e 321)

Elementos componentes do antigo regime e presentes na formação social brasileira tais como as relações de trabalho escravas podem ser vistas, qualitativamente, como o antigo está presente no novo modelo de relações de produção, proposto pelo capitalismo comercial: a sociedade escravista colonial aparece enquanto consequência da atividade exportadora, estruturando-se em função de suas características e necessidades (GORENDER³², 1980).

Mazzeo³³ (1989), ao fazer uma crítica a autores como Flamarion Cardoso, Jacob Gorender e Décio Saes (que ao tratarem das construções tipificadas do real, encontram um modo de produção específico nas colônias – distinto do capitalismo) atenta para a necessidade de recorrermos à análise marxista³⁴, a fim de perceber que as relações de produção escravas no Brasil, por exemplo, compõem parte do processo de ampliação de condições de existência do capitalismo emergente:

³² GORENDER, Jacob. *O Conceito de Modo de Produção e a Pesquisa Histórica*. In LAPA, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de Produção e Realidade Brasileira*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

³³ MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e Burguesia no Brasil: Origens da Autocracia Burguesa*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

³⁴ Especificamente no que se refere à interação dialética e indissolúvel do particular e do universal, considerando “o histórico-processual do ser social capitalismo” (MAZZEO, op. cit.: 75).

“Para que houvesse o desenvolvimento do capitalismo europeu, as colônias foram elementos basilares na concentração capitalista que será, posteriormente, invertida no que se denominou ‘Revolução Industrial’” (MAZZEO, 1989: 80)

“A escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra. Portanto, possui também seus dois lados. Deixemos o lado mau e falemos do lado bom da escravidão, esclarecendo que se trata da escravidão direta, a dos negros no Suriname, no Brasil, nas regiões meridionais da América do Norte. A escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito, etc.” (MARX, 1973: 646)

“(…). Os povos modernos conseguiram disfarçar a escravidão em seus próprios países, impondo-a sem véus no novo mundo.” (MARX, 1982: 108)

O modo de produção capitalista pode determinar e conter “várias formações sociais onde estão presentes vários estágios e formas de organização do trabalho e de extração de mais-valia; formações essas, onde se define, enquanto particulares e concretos, o caráter, em nível de leis universais, do modo de produção” (MAZZEO, 1989: 76).

A estrutura produtiva escravista – forças produtivas e relações de produção, dentre outros elementos – determinou os aspectos particulares superestruturais da formação econômico-social do Brasil, dando ao Estado brasileiro e ao capitalismo engendrado aqui, contornos bem diferenciados das realidades européias e, mesmo considerando as realidades latino-americanas, sua formação possui particularidades:

A “ ‘adaptação’ da sociedade portuguesa no Brasil, vista nesta perspectiva, é a nova ‘síntese’ que, dialeticamente constrói, a partir do particular específico colonial, também uma superestrutura específica, isto é, uma sociedade conservadora, rígida, cuja ‘classe dominante’ – os ‘aristocratas tupiniquins’, pela sua própria origem histórica, nasce subordinada, econômica e ideologicamente, aos centros avançados do capitalismo mundial.” (MAZZEO, 1989: 84)

Prado Jr³⁵ (1971) afirma que a sociedade colonial é o reflexo fiel de sua base material, e para Mazzeo “além da grande exploração rural, os donos da terra monopolizam também a riqueza e o poder político. (...) Em suma, essa base material ‘sui generis’, composta por aspectos europeus e nativos, marcará o pensamento dominante no Brasil durante muitos séculos. Nesse contexto histórico-social é que se desenvolve a ‘ideologia da conciliação’ brasileira, expressão de uma burguesia débil economicamente – anômala – que, para se manter no poder, concilia sempre com os interesses externos e, internamente, pauta-se pela violenta repressão das massas populares que, a nível extremo, a escravidão encarna e expressa” (MAZZEO, 1989: 84 e 85). Apesar da descoberta do ouro provocar o desenvolvimento das cidades – surgindo uma “camada média”, é a tradicional burguesia agroexportadora, latifundiária e escravista, que se sedimenta como poder político-econômico (MAZZEO, 1989).

As contradições envolvendo os elementos constitutivos da estrutura capitalista que se formou no Brasil, além das tensões por acumulação entre as classes, no meio da crise do sistema colonial mundial – e suas conseqüências – são essenciais na compreensão do conservadorismo das classes dominantes, expresso nas práticas político-econômicas brasileiras.

Esse conservadorismo levou a uma sedimentação do passado, “que conseguiu se prolongar por intermédio de múltiplas sedimentações de natureza econômica, política e cultural” (NOGUEIRA, 1998: 12), gerando uma “sociedade atormentada pelos vivos e pelos mortos” (Karl Marx).

O fato de que as tensões em torno do capital, no Brasil, não desembocaram em uma revolução, demonstram que a sociedade brasileira sofreu uma forte “transformação molecular da estrutura material, dos padrões culturais e das relações sociais fundamentais” (NOGUEIRA, 1998: 12); no entanto, essas transformações não conseguiram superar os elementos conservadores presentes atualmente em nossa prática política, como as relações de poder clientelistas, patrimonialistas e opressivas. O “velho” foi dialética e gradualmente sendo incorporado pelo “novo”, constituindo “um Estado que é simultaneamente passado e presente (e, em boa medida, futuro), que é tudo e é nada, que encarna a força da conservação e as possibilidades de renovação, (...) Ou seja, um Estado que, por ter se

³⁵ PRADO JR, Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1971.

convertido em espaço e instrumento de conciliações intermináveis, não pode se tornar completamente moderno e autenticamente republicano, nem deixar de se submeter a práticas e concepções fortemente vinculadas ao tradicional privatismo das elites” (NOGUEIRA, 1998: 13).

Essas características contribuíram para a regulação estatal da cidadania e à inibição dos mecanismos democráticos, pelo Estado brasileiro e ele próprio reduziu-se enquanto centro processador de demandas, de tensões e de contradições:

“Nossa revolução burguesa, em particular, não só prolongou certas formas coloniais como também dispensou a sociedade civil de maior protagonismo político. Fez-se sob o comando do Estado que, de tanto intermediar interesses (antigos e modernos) e roubar a energia da sociedade, hipertrofiou-se macrocefalicamente.” (NOGUEIRA, 1998: 12)

2.1. A Década de 90 – A Centralidade na Questão do Estado e em suas Reformas

Ao centrarmos nossa análise no Estado, o fizemos na crença de que este expressa, media e pode, dialeticamente, contribuir na transformação da ordem de antagonismos presentes na sociedade de classes. Para isso, necessitamos compreender mais aprofundadamente as características e a natureza desse Estado, a fim de também visualizar com maior clareza, como esse Estado pode ser instrumento de luta na instituição de uma nova ordem social. Consideramos um aparente “consenso” entre os marxistas de que a transição do capitalismo ao socialismo (a revolução socialista) resulta da luta política de classes e implica na construção de um novo tipo de Estado, para discutir o dissenso – a forma com a qual deve dar-se a revolução – ou essa transformação, considerando a natureza do Estado e o papel da dualidade de poderes na construção (do tipo) da revolução.

Coutinho (1994), a partir das categorias marxistas de elevação do abstrato ao concreto, retoma as construções marxistas expressas nas noções de Estado restrito e de Estado ampliado: “Poderíamos dizer que uma concepção marxista do Estado é tanto mais ‘ampla’ quanto for o número de determinações do fenômeno estatal por ela mediatizados/sintetizados na construção do conceito do Estado; e que, vice-versa, será

‘restrita’ uma formulação que, consciente ou inconscientemente, concentre-se no exame de apenas uma ou relativamente poucas determinações na esfera político-estatal” (COUTINHO, op. cit.: 14).

Este autor reconhece a necessidade de considerar a dimensão gnosiológica, abordagem abstrata e preliminar da investigação histórico-materialista, na avaliação da elevação do abstrato ao concreto, ou da ampliação do conceito de Estado, porém, centra-se na dimensão histórico-ontológica, por considerar a primeira insuficiente para a apreensão das múltiplas determinações que caracterizam o fenômeno estatal em suas manifestações concretas, mesmo trabalhando no plano gnosiológico, “articulando dialeticamente os momentos abstratos obtidos na análise do modo de produção com as determinações mais concretas que resultam do exame da formação econômico-social enquanto nível mais complexo da totalidade societária” (COUTINHO, 1994: 15). Acrescenta na sua análise, assim, à esfera econômica e à social, a esfera do político – considerando as novas características do fenômeno estatal e de seu papel na reprodução global das relações de produção.

Na definição dessas categorias de análise, Coutinho recorre ao próprio Marx (na introdução à “Crítica da Economia Política”), quando este define as categorias como “formas de ser, determinadas da existência”. Ou seja, a concepção ampliada de Estado, trabalhada por vários autores marxistas, não se dá somente por uma opção gnosiológica menos abstrata e mais “rica”, mas decorre do próprio desenvolvimento capitalista objetivo, tanto do modo de produção, quanto da formação econômico-social, superando dialeticamente a concepção restrita de Estado.

Analizando a obra de Marx e Engels sobre o Estado, podemos associá-los a Hegel, quando trata do Estado enquanto esfera da universalização. Marx, porém, afirma essa universalidade no plano formal, considerando que o homem moderno está dividido em bourgeois – o indivíduo concreto que luta pelos seus próprios interesses meramente particulares – e citoyen – o homem abstrato da esfera pública, que pautaria sua ação por interesses gerais ou universais³⁶. Essa divisão impõe, ao homem concreto, uma alienação da esfera político-estatal e impede que o Estado possa representar efetivamente uma vontade geral – a noção de Estado enquanto representante de uma vontade geral é, então uma

³⁶ MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Lisboa: Presença, s/d.

aparência a ocultar a dominação de uma elite burocrática que defende, como todas as outras “corporações” da sociedade civil, somente seus interesses particulares. Assim, como tem sua gênese nas relações sociais concretas, o Estado não pode ser compreendido como uma entidade em si. Daí a importância que Marx atribui à economia política, onde busca analisar os fundamentos materiais da divisão social em interesses particularistas e reciprocamente antagônicos (MARX³⁷, 1990), que dão origem à divisão social em classes antagônicas, isto é, em burgueses e proletários. Essa nova concepção de Estado em Marx aparece claramente formulada em 1845, em “A Ideologia Alemã” (MARX & ENGELS³⁸, 1996).

A condição de funcionamento do Estado, numa concepção restrita em Marx e Engels, é que a política seja uma esfera restrita e que a “sociedade civil” seja uma esfera despolitizada, puramente privada (visão presente no “Manifesto do Partido Comunista”, publicado em 1848 e escrito em função da análise marxista da revolução democrático-burguesa, da experiência alemã, da revolução de 1848). Ao tratarem da natureza burocrática do pessoal do Estado e do “poder organizado para a opressão” – da coerção – os autores expressam uma concepção (restrita) de Estado como aparelho repressivo e burocrático-executivo. Marx abandona a noção da mais-valia absoluta, ligada à noção restrita do Estado-coerção, em “O Capital”, quando trabalha, segundo Coutinho, com o caráter contratual do Estado moderno e noção de mais-valia relativa (caráter que aparece mais claramente no último Engels, no “Anti-Düring”). A visão de revolução presente aqui é a “explosiva”, ou seja, a derrubada violenta da burguesia pelo proletariado, sujeito à pauperização absoluta; partindo-se de duas premissas:

- “(a) O Estado como ‘comitê da burguesia’ monopoliza toda a esfera legal da política
- e (b) As leis da acumulação capitalista não permitem nenhuma concessão aos interesses da classe proletária no interior da atual sociedade” (COUTINHO, 1994: 21)

Aparece primeiramente aí, em Marx, a problemática da dualidade de poderes³⁹ como elemento central da dinâmica do processo revolucionário. A dualidade de poderes é

³⁷ Idem. *Textos Econômicos*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

³⁸ MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã* (I – Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1996.

³⁹ Para uma análise da autocritica marxista, sobre a experiência da dualidade de poderes e a revolução socialista, ver *Mensagem do Comitê Central à liga dos comunistas*, quando Marx e Engels tratam do fracasso

tida como o aguçamento máximo da luta de classes e desemboca na supressão de um dos poderes, instaurando uma situação provisória do Estado, caracterizada por uma ditadura (a “ditadura do proletariado”). A partir daí, os autores redefinem a dinâmica da revolução proletária, valendo-se da noção de duplo poder, com o governo proletário paralelo organizado e armado em uma “revolução permanente”.

Coutinho (1994) sintetiza o período inicial do desenvolvimento teórico-político de Marx e Engels (presente em Lenin e Trotski), articulando as formulações:

1. Uma noção restrita de Estado, onde o “comitê executivo” da classe dominante despolitiza a sociedade civil e usa a coerção a fim de manter-se enquanto Estado;
2. Uma concepção de luta de classes pautada no conflito bipolar burgueses-proletariado, que levará a uma guerra civil (uma explosão);
3. Uma concepção de revolução socialista proletária como “revolução permanente”, pautada na criação de um contrapoder material proletário armado;
4. A percepção da dualidade de poder como provisória, que implica na derrubada violenta do poder burguês e na construção de um governo ditatorial, a fim de construir o Estado socialista (COUTINHO, 1994: 25).

Marx e Engels não abandonam o caráter de classe de todo poder estatal, no entanto, vêem que a dominação de classe não se manifesta somente através da coerção, mas também, através de mecanismos (os novos aparelhos do Estado, como o parlamento eleito por sufrágio universal, partidos políticos legais de massa, etc.) de legitimação e obtenção do consenso.

Os revisionistas Bernstein⁴⁰ e Kautski⁴¹ que, apesar de partirem de determinações “consensuais” do Estado capitalista, segundo o marxismo (numa noção ampliada de Estado), chegam a identificar, equivocadamente, liberalismo e democracia e a conceber o

da revolução alemã e já tem experiência da insurreição proletária de junho de 1848, em Paris e, de forma mais amadurecida em Engels, na introdução a Marx, *As Lutas de classe na França*, de 1850 – onde os autores concebem a transição ao socialismo como *processual*.

⁴⁰ In FETSCHER, Iring. *Bernstein e o Desafio à Ortodoxia*. HOBBSAWN, Eric J. (ed.). História do Marxismo. Vol. 2, 257-298. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁴¹ KAUTSKY, K. *La Doctrina Socialista*. Buenos Aires: Claridad, 1966. Ainda in SALVADORI, Massimo L. *Kautsky entre Ortodoxia e Revisionismo*. HOBBSAWN, Eric J. (ed.). História do Marxismo. Vol. 2, 299-339. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

que Engels chamou de “república democrática” como algo formado apenas por um conjunto de regras jurídico-procedimentais socialmente neutras – visão amplamente assimilada pela social-democracia, sobretudo depois da Primeira Guerra Mundial. Por essas questões, esses dois autores situam-se fora da tradição marxista.

Trotsky⁴², por sua vez, nega a dualidade de poderes e vê, contrariamente, uma unidade de poder no Estado burguês, pois, para ele, nenhuma ordem social sustenta-se, se estiver aí dada uma situação dual de poderes. Sua concepção de Estado é o de terreno de uma correlação de forças em “A História da Revolução Russa”⁴³. Em Lenin, com a concepção de Estado restrito, está presente a idéia do duplo poder, em “Sobre a dualidade de poderes”⁴⁴, “O Estado e a Revolução”⁴⁵, “As tarefas do proletariado em nossa revolução”⁴⁶ – escritos que se defrontam com um tipo de Estado e de situação revolucionária que se assemelham ao Estado prussiano de 1848 e ao tipo de revolução “permanente” suposta por Marx e Engels até então. Lenin tenta estender a experiência da Rússia para todo e qualquer Estado capitalista – a dualidade de poderes em Lenin resulta no reduzir *a nada*, o Estado capitalista.

Com Gramsci, a ampliação da noção de Estado recebeu sua formulação sistemática e uma relativa autonomia⁴⁷. Ao trabalhar num momento histórico de intensa “socialização da política” (COUTINHO, 1994), de construção de uma nova esfera pública ampliada, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa, Gramsci encontra, histórico-ontologicamente, elementos a uma elaboração dialética de uma noção ampliada de Estado. Ao recolher as novas determinações para compor seu conceito de Estado, Gramsci constrói o conceito de superestrutura, composto de duas esferas, a sociedade civil e a sociedade política. No entanto, é no conceito de sociedade civil que

⁴² Ver sobretudo a seguinte bibliografia: TROTSKI, L. *A revolução Permanente*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979 e Idem. *A História da Revolução Russa*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Saga, 1967.

⁴³ Com uma noção de Estado um pouco menos restrita que Lenin, pois introduz a correlação de forças entre classes dominantes e classes dominadas como determinação que repõe, mas ao mesmo tempo transforma, a caracterização do Estado como “comitê executivo da classe dominante” e esboça uma concepção de movimento revolucionário “processual”.

⁴⁴ LENIN, V. I. *Sobre a dualidade de poderes*. In Idem. *Obras Escolhidas*. Vol. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

⁴⁵ Idem. *O Estado e a Revolução*. In Idem. *Obras Escolhidas*. Vol. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

⁴⁶ Idem. *As tarefas do proletariado em nossa revolução*. In Idem. *Obras Escolhidas*. Vol. 2 São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

⁴⁷ GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Carlos Nelson Coutinho (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Gramsci difere de Marx e Engels (como em Hegel) – para esses a sociedade civil designa sempre o conjunto de relações econômicas capitalistas, também chamada de base material, ou de infraestrutura.

Para Gramsci, sociedade civil é o “conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc” (GRAMSCI, apud COUTINHO, 1994: 53 e 54). Em conjunto, as duas esferas formam o Estado em sentido amplo – o que é definido por Gramsci como “sociedade política mais sociedade civil, isto é, hegemonia escudada pela coerção” (GRAMSCI, 1968a: 149). Embora essas duas esferas de poder sirvam para conservar a ordem social burguesa, na sociedade civil, as classes buscam obter hegemonia, o consenso, obtido através dos “aparelhos privados de hegemonia”, no sentido que sua “adesão” é voluntária, “contratual” e na sociedade política (o Estado-coerção), a conservação se dá através do poder opressivo, expresso materialmente nos “aparelhos coercitivos do Estado”.

A autonomia do Estado é relativa a essa independência material de ambas as esferas da superestrutura (a sociedade civil e a sociedade política) que compõem a *unidade na diversidade*. À sociedade civil cabe a “mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido estrito”, na obtenção da direção político-ideológica do consenso, ou da “vontade coletiva nacional-popular” – como em Gramsci, enquanto “expressão de um novo bloco histórico pluriclassista”:

“A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘dominação’ e ‘como direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos adversários que tende a liquidar ou a submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins e filiados.” (GRAMSCI, 1968b: 11)

O fato de um determinado Estado ser mais coercitivo ou consensual, segundo Gramsci, depende do seu grau de autonomia relativa das esferas, “bem como da predominância no Estado em questão dos aparelhos pertencentes a uma ou a outra. E essa predominância, por sua vez, depende não apenas do grau de socialização da política

alcançado pela sociedade em tela, mas também da correlação de forças entre as classes que disputam a ‘supremacia’” (COUTINHO, 1994: 57).

Com esse conceito ampliado de Estado, temos também em Gramsci (“Os Cadernos do Cárcere”), uma nova concepção de revolução, onde uma ampla hegemonia deve preceder a tomada do poder. Ou seja, a classe que se propõe dominante deve ser antes dirigente – característica da “guerra de posição”, de tom “processual” e “molecular” no processo de transição socialista:

“Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (essa é uma das condições principais para a própria tomada do poder); depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’” (GRAMSCI, apud COUTINHO, 1994: 59)

A dualidade de poderes na escola gramsciana é discutida por autores como Poulantzas⁴⁸ e Togliatti⁴⁹ (onde aparecem as posições de Giuseppe Vacca⁵⁰). Togliatti elabora o conceito de “democracia progressiva”, na consolidação de reformas de estrutura tanto políticas como econômicas, na superação do capitalismo⁵¹; seu dualismo de poder, assim, não leva a uma revolução explosiva, mas “(...) é uma forma institucional caracterizada pela projeção de uma particular forma de dualismo de poderes no arco de uma inteira fase histórica”⁵².

Poulantzas (1985) rejeita a dualidade de poderes como parte da transição ao “socialismo democrático” e acrescenta à noção de estado ampliado em Gramsci – que gesta e difunde os “aparelhos privados de hegemonia”, a presença de agências estatais na área econômica, que intervêm diretamente na reprodução do capital social global. Poulantzas incorpora a Gramsci as formulações da teoria francesa sobre o capitalismo monopolista de Estado e as posições dos derivacionistas alemães, embora supere a unilateralidade presente

⁴⁸ POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rita Lima (trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

⁴⁹ TOGLIATTI, Palmiro. *Lições Sobre o Fascismo*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

⁵⁰ VACCA, Giuseppe. *Saggio su Togliatti e la Tradizione Comunista*. Bari: De Donato, 1974.

⁵¹ TOGLIATTI, P. *Lições Sobre o Fascismo* (op. Cit.). Ainda em Idem. *La Via Italiana al Socialismo*. In *Opere Scelte*. Roma: Riuniti, 1991 e Idem. *Sulle Particolarità della Rivoluzione Spagnola* (1936). In *Opere Scelte*. Roma: Riuniti, 1974.

⁵² VACCA, op. Cit.: 396.

nessas posições (COUTINHO, 1994). Superando dialeticamente Gramsci, Poulantzas concebe a luta processual de transição ao socialismo a ser travada também no interior dos aparelhos estatais em sentido estrito (a sociedade política):

“Esse longo processo de tomada do poder numa via democrática para o socialismo constitui-se, no essencial, em desenvolver, fortalecer, coordenar e dirigir os centros de resistência difusos de que as massas sempre dispõem *no seio das redes estatais*, nelas criando e desenvolvendo outras, de tal maneira que esses centros tornem-se, no *terreno estratégico que é o Estado*, os efetivos centros de poder real. Não se trata, portanto, de uma simples alternativa entre guerra frontal de movimento e guerra de posições, pois esta última, no entender de Gramsci, consiste sempre num cerco ao Estado-praça forte”. (POULANTZAS, 1985: 296) (grifos nossos)

Contrapondo-se ao modelo explosivo e à idéia de duplo poder, Poulantzas vê na via democrática a transição ao socialismo:

“Como compreender uma transformação radical do Estado articulando a ampliação e o aprofundamento das instituições da democracia representativa e das liberdades (que foram também uma conquista das massas populares) *com o desenvolvimento das formas de democracia direta na base e a proliferação de focos autogestores, esse é o problema essencial de uma via democrática para o socialismo e de um socialismo democrático*”. (POULANTZAS, 1985: 293) (grifos no original)

Para Offe, o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto.

“No desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas tradicionais de utilização da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização. Relacionado a isto, funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – inclusive a educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado.” (HOFLING, 2001: 33)

Nos momentos de assimetria nas relações de trabalho capitalistas, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção da estrutura capitalista como um todo. Esta função reguladora se dá através da política social:

“(...) a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de *trabalho não assalariado* em *trabalho assalariado*” (LENHARDT & OFFE, 1984: 15) (grifos no original)

Através da política social, o Estado mantém sob seu controle parcelas da população que não estão inseridas no processo produtivo. O Estado, assim, assegura “as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução desta condição” (HOFLING, 2001: 34).

Pode-se afirmar, desta forma, que as políticas sociais colocam-se como síntese das contradições dadas estruturalmente na sociedade, considerando dois esquemas argumentativos: a) a explicação da gênese da política social estatal baseada na teoria de interesses e das necessidades, a partir das exigências políticas dos trabalhadores assalariados organizados e; b) a explicação da gênese da política social a partir dos imperativos do processo de produção capitalista, das exigências funcionais da produção capitalista (OFFE, 1984: 32-37). Assim, a política social é estratégia estatal de mediação de interesses conflitantes socialmente:

“(...) defendemos aqui a tese de que para a explicação da trajetória evolutiva da política social, precisam ser levadas em conta como fatores causais concomitantes tanto *exigências* quanto *necessidades*, tanto problemas da *integração social* quanto problemas da *integração sistêmica* (LOCKWOOD), tanto a elaboração política de *conflitos de classe* quanto a elaboração de *crises do processo de acumulação*.” (OFFE, 1984: 36) (grifos no original)

A política educacional, dentro desta perspectiva, é interpretada também sob o ponto de vista estratégico, no sentido de se estabelecer um “máximo de opções de troca” para o capital e para a força de trabalho, de forma a maximizar a probabilidade de ambas as classes ingressarem nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984: 128).

Nesse sentido, “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (HOFLING, 2001: 35).

Assim, para Offe, a discussão sobre a política social parte de um problema, que considera as medidas de “integração” que dado sistema social se utiliza para administrar seus problemas estruturais específicos (OFFE & LENHARDT, 1984). Para esse autor, os problemas que envolvem os processos de proletarização “passiva” (a destruição das formas de trabalho e de subsistência até então habituais) e “ativa” (o oferecimento da força de trabalho nos mercados de trabalho), ocorridos na reorganização fundamental da sociedade durante a industrialização capitalista, estão diretamente relacionados com a função social da política estatal:

“(...) a transformação em massa da força de trabalho *despossuída* em *trabalho assalariado* não teria sido nem é possível sem uma *política estatal*, que não seria, no sentido restrito, ‘política social’, mas que da mesma forma que esta, contribui para integrar a força de trabalho no mercado de trabalho.” (OFFE & LENHARDT, 1984: 17) (grifos no original)

Mais do que uma “reação” do Estado aos problemas enfrentados pela classe operária na sociedade capitalista, a política social é elemento integrante do processo de constituição desta classe social, ao regulamentar os processos de proletarização no capitalismo:

“A desapropriação da força de trabalho acarreta três problemas estruturais, a saber, o problema da integração da força de trabalho no mercado de trabalho, do lado da oferta, a institucionalização das esferas existenciais e dos riscos vitais, “não-integráveis” na relação de trabalho assalariado, e a regulamentação quantitativa da relação entre oferta e demanda no mercado de trabalho. (...) socialização não ocorre somente através do mercado, pois este necessita da sanção de uma associação política de dominação – do poder estatal. O proprietário de força de trabalho somente se torna trabalhador assalariado *enquanto* cidadão.” (OFFE & LENHARDT, 1984: 24) (grifo no original)

Para Offe, o Estado capitalista tem, desta forma, uma orientação funcional específica na regulamentação de um problema estrutural objetivo, o da constituição e da reprodução permanente da relação do trabalho assalariado. Neste ponto, também concorda Esping-Andersen:

“A Classe capitalista procura criar estruturas de Estado que canalizam a atividade política da classe operária de modo que tal atividade não ameace a dominação política dos capitalistas e seus interesses objetivos... é necessário compreender a maneira pela qual a luta de classes... é formada por aquelas mesmas estruturas... A estrutura interna do Estado é simultaneamente um produto, um objeto e um determinante do conflito de classes. A estrutura estatal é ela própria uma fonte de poder.” (ESPING-ANDERSEN, apud OFFE & WIESENTHAL, 1984: 92)

Partindo da concepção de Estado desenvolvida por autores como Gramsci, Poulantzas e Offe, é que vemos potencialmente as classes subalternas como dotadas de poder político real, mesmo antes de se tornarem classes dominantes, capazes de engendrar socialmente, um outro modelo de sociedade. Essa concepção é que permeará nossa análise.

O ponto de vista adotado considera sempre as políticas educacionais no contexto de reordenação do capitalismo mundial. Além disso, procuramos aprofundar o debate em torno da educação e da informática – no contexto das reformas educacionais – como “estratégia” de desenvolvimento econômico.

A fim de ajustar a economia brasileira à nova fase do capitalismo mundial, além de reorganizar o Estado em função da transição democrática, intensificou-se, na década de 90, a onda de reformas estatais. O projeto monetarista e globalizador exige estabilidade econômica, no entanto, no Brasil, agravam-se as crises e fracassam os planos de estabilização econômica, provocando problemas de governabilidade e “uma descrença generalizada nas instituições e nas elites políticas” (DINIZ, 1997: 107). Como aponta Nogueira (1998) sobre o fracasso de Collor:

“(...) logo ficará patente que a grande arma antiinflacionária do governo confundia-se com a recessão e a desvalorização salarial, agora combinadas com uma política mais agressiva de abertura a importações e com uma espartana política monetária, com o que conseguirá desestimular o consumo, controlar e esfriar o mercado

financeiro e afastar momentaneamente a ameaça de uma hiperinflação.” (NOGUEIRA, 1998: 133)

Destacamos os Planos do Governo Collor que, com contornos marcadamente tradicionais – considerando sua prática autoritária (expressa principalmente na prática do executivo sobre o sistema representativo civil) – centravam-se na resolução dos problemas com a inflação e visavam, basicamente, a estabilização da moeda. Sustentado nas medidas provisórias, seu projeto rumava a uma ampla reforma do Estado (anunciada em 16 de março de 1990): “A modernização econômica do país não pode prescindir de uma profunda reforma do Estado” (COLLOR⁵³, apud NOGUEIRA, 1998: 134). A ênfase, no entanto, era na reforma administrativa, no (re) formato das estruturas organizacionais, em função das exigências neoliberais do Estado mínimo.

No fim do Governo Collor, além do agravamento da crise do Estado, o que nos restava era ainda maior dificuldade na consolidação da institucionalidade democrática, exigindo “a viabilização de um conjunto de reformas que afetassem as esferas de representação, do governo e da administração e atualizassem a organização político-institucional, tornando-a mais compatível com a complexidade e a diversidade adquiridas pela vida nacional nas últimas décadas” (NOGUEIRA, 1998: 146).

Com o agravamento da crise do Estado, setores como educação, previdência, saúde e habitação começam a sentir o impacto. O neoliberalismo, com sua campanha privatista, orienta os setores interessados em “resolver” a crise – ao mesmo tempo em que “enxugam” o Estado – sob o discurso de que a responsabilidade da crise é do próprio Estado que, com suas políticas reguladoras e compensatórias, se encontra oneroso. Esse discurso se estende do Estado, em sentido estrito, às suas instituições, no sentido de deslegitimá-las junto à sociedade. No entanto, o discurso neoliberal torna-se contraditório, quando, na prática, o mercado não consegue adquirir capacidade de auto-regulação: “Menos Estado, mais mercado? Mas o *Big Market* não pode administrar sua própria crise sem a intervenção do Estado” (BRUNHOFF, 1991: 182); ou como em Fiori:

⁵³ COLLOR, F. discurso de 9 de Maio de 1990.

“Como desvencilhar-se de um Estado de que todos dependem economicamente, numa luta em que o principal instrumento de poder de cada um é a própria fatia do Estado que se controla?” (FIORI, 1989: 112)

Nogueira (1998) associa a abertura do Brasil ao movimento neoliberal, além do que foi colocado acima, ao fato de que, na década de 90, são sustentadas pelas classes médias ávidas por consumo, uma “pasteurização” ideológica que assolava os discursos de setores representativos do poder político e uma crise ética e de perspectivas, causada, basicamente, pela descrença no poder do Estado. Além disso, havia o imobilismo das esquerdas e de outros setores democráticos, considerando que seu discurso – embasado por concepções teórico-políticas imobilizadoras – não contribuía à restauração da crença no Estado, enquanto espaço de poder e de luta importante e na democracia, ou seja, enquanto possibilidade de construção de um sistema político que garantisse participação popular.

As reformas empreendidas no Estado foram encaradas, basicamente, de forma reducionista, como reformas administrativas (racionalização da máquina administrativa), o que, considerando os danos causados ao próprio Estado – as crises de legitimidade e de governabilidade e à sociedade, exigia urgentemente a “recuperação da esfera pública enquanto tal” (NOGUEIRA, 1998: 156), ou uma verdadeira reforma política – reforma do Estado, do sistema político, da cultura política na construção do regime democrático (NOGUEIRA, 1998).

Sob essa lógica, é que têm sido empreendidas políticas públicas no Brasil, inclusive, as educacionais. Considerando essas alterações qualitativas no que se refere à natureza e às funções do Estado, é que visualizamos a conjuntura político-econômica da atualidade e o quadro educacional brasileiro, na análise de nosso objeto de pesquisa.

Capítulo III

A CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA DA ATUALIDADE

Ontem:

“A questão não é aquilo que este ou aquele proletário ou mesmo todo o proletariado se **representa** num dado momento como objectivo é **aquilo que é** o proletariado e aquilo que, em conformidade com o seu **ser**, será historicamente obrigado a fazer.”

Marx, A Sagrada Família

Hoje:

“A fraqueza e ao mesmo tempo a força do proletariado pós-industrial estão em que ele não tem concepção de conjunto da sociedade que virá. Nenhum messianismo, nenhuma teoria global garantem a sua coesão e a continuidade de sua ação.”

Gorz, Adeus ao Proletariado

No presente capítulo, fazemos uma breve análise da conjuntura político-econômica – da atualidade, no sentido de contextualizar as reflexões engendradas neste processo de pesquisa. A partir do cenário mundial, inserimos a realidade brasileira.

3. O Cenário Mundial e a Inserção do Brasil

Os novos paradigmas traçados para a educação levam em conta as transformações, de múltiplos níveis sofridas pela sociedade atual; dentre essas transformações, damos ênfase aos avanços tecnológicos que, segundo Dowbor (1994), estão transformando o mundo em um espaço único – o que consolida a idéia de um mundo globalizado. No plano do conhecimento, estamos, segundo Schaff, (1995) na “sociedade informática”, onde a capacidade de produção do conhecimento, a apropriação dos suportes para sua veiculação e a capacitação na sua análise conformam o grau de desenvolvimento das nações.

A revolução tecnológica é parte de um conjunto de transformações sociais que, para Dowbor⁵⁴ (1993), levam a uma sinergia de comunicação, informação e formação que criam o “espaço do conhecimento” no mundo atual. Essas mudanças são compostas de cinco eixos: 1. o progresso tecnológico, com a informática, a biotecnologia, as novas formas de energia, as telecomunicações e os novos materiais (como os supercondutores por exemplo) que permitem avanços na eletrônica e na informática; 2. os processos de globalização da economia e das comunicações; 3. a urbanização da população mundial (no Brasil, quase 80% da população vive em cidades), o que reflete na estruturação do Estado – com demandas de descentralização do poder e ampliação de espaços públicos comunitários; 4. as polarizações, entre ricos e pobres, entre os países do norte e os do sul⁵⁵, que demonstram a ampliação dos níveis de desigualdade social, considerando as diferentes realidades dos países de capitalismo avançado e dos países em desenvolvimento, bem como as estruturas intranacionais; 5. a ampliação da dimensão do Estado em economias avançadas e a redução dessa dimensão nos países em desenvolvimento.

Em relação a esse último item, é importante ressaltar que, segundo fonte do próprio BM⁵⁶ houve aumento significativo da participação percentual dos gastos do governo no PIB⁵⁷ ou PNB⁵⁸, nos países industrializados:

Tabela A – Participação Percentual dos Gastos do Governo no PIB ou PNB
Países Industrializados – 1880-1985

Ano	Alemanha	EUA	França	Japão	Suécia	R Unido
1880	10	8	15	11	6	10
1929	31	10	19	19	8	24
1960	32	28	35	18	31	32
1985	47	37	52	33	65	48

Fonte: BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, 1991.

⁵⁴ DOWBOR, Ladislau. *Informática e os Novos Espaços do Conhecimento*. São Paulo em Perspectiva, 7 (4): 8-16. São Paulo: SEADE, out.-dez. de 1993.

⁵⁵ Para verificação de dados relativos a esse item ver Banco Mundial – *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, Washington, 1992: 196, tabela A.1. O relatório é editado em português pela FGV.

⁵⁶ BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, 1991.

⁵⁷ Produto Interno Bruto.

⁵⁸ Produto Nacional Bruto.

No plano econômico, temos, no panorama internacional, a partir de 79, as experiências de Thatcher e Reagan, as dos países do mercado comum europeu, depois as do leste europeu, que exerceram influência, se traduziram em pressões ou se tornaram apelo direto na política de financiamento de organismos como a USAID⁵⁹, o FMI e o BM, aos países em desenvolvimento.

Percebemos, assim, que a sociedade contemporânea apresenta ciclos de intervencionismo estatal. No Brasil e nos países em desenvolvimento em geral, o intervencionismo marcou o período compreendido entre as décadas de 50 a 70, pela ausência de capital privado⁶⁰. Como um dos organismos internacionais, destaca-se a CEPAL⁶¹, órgão da ONU⁶², a partir de 1948. O interessante é notar que o próprio capital privado, beneficiado num determinado momento, faz a crítica ao intervencionismo – o argumento brasileiro básico é a crise da dívida externa.

Após a primeira crise do petróleo (1973), começa-se a questionar a presença do Estado e o estatismo e o nacionalismo até então hegemônicos. O quadro atual de redução dos Estados nacionais, num projeto neoliberal de livre-mercado tem como objetivo a instauração do “mercado global”. Há um movimento mundial de reforma do Estado que, segundo Coraggio, apresenta conseqüências evidentes: “A automização e a vertiginosa mobilidade do capital financeiro, a polarização social, tanto nos países do sul quanto nos do norte, e o crescente fosso entre norte e sul” (CORAGGIO, 1998: 79).

O cenário de globalização da economia e das comunicações e de transformações produtivas das sociedades industriais apresenta indicadores econômicos que apontam profundas alterações estruturais do mercado de trabalho, principalmente nas relações de produção. O desemprego estrutural, induzido pelo novo padrão de desenvolvimento tecnológico, adicionado a um sistema econômico que, segundo Gorz (1987), tem as características de produzir riqueza com decrescente quantidade de trabalho, de obter gestões mais flexíveis (do trabalho permanente) e de favorecer o crescimento do número de

⁵⁹ Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

⁶⁰ Sobre as experiências de privatização, recorremos, dentre outros, à bibliografia: LATHAM-KOENING, Alfred. *A Privatização nos Países em Desenvolvimento*. In GRIMSTONE, Gerry et al. (org.s). *Privatização, Mercado de Capitais e Democracia: a Recente Experiência Internacional*. Rio de Janeiro: Correio da Serra, 1988. E na mesma fonte PIRIE, Madsen e YOUNG, Peter. *O Futuro da Privatização – A Experiência Britânica*.

⁶¹ Comissão Econômica para a América Latina.

⁶² Organização das Nações Unidas.

trabalhadores temporários e em tempo parcial, contribuem para uma crise que sela o fim do contrato social consolidado no pós-guerra.

Com o ajuste do Estado ao capital monopolista e a conseqüente redução de suas funções reguladoras e de suas obrigações sociais – o que constitui o “Estado mínimo”, a educação, no mundo globalizado, passa a assumir um caráter predominantemente produtivista, com características de quase-mercado⁶³; passa a explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda e a ser responsabilizada pelo desenvolvimento sustentável do país; é tida, também, como capital humano – concebida como produtora de capacidade de trabalho. Assim, também é investimento. Assim, a educação é expropriada do seu papel como formadora do cidadão enquanto ser político, em vez disso é também objeto de consumo, à medida que forma o indivíduo-consumidor: o “produto de varejo” (APPLE⁶⁴, 1993; APPLE⁶⁵, 1996; BASTIAN, FRUCHTER, GITTELL, GREER & HASKINS⁶⁶, 1986:16; GIROUX⁶⁷, 1984 apud APPLE, 1998). Assim:

“(…) Os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem ‘possui’.” (SCHULTZ⁶⁸, apud GENTILI, 1998: 104)

“(…) uma população educada pode sustentar o desenvolvimento, adaptando-se a mudanças, absorvendo novas tecnologias, desenvolvendo novas formas de organizar o trabalho e criando novos produtos e serviços para os mercados locais à medida que surgem oportunidades.” (CARNOY, 1992: 26)

O critério básico da livre concorrência – válido para o mercado, é também, válido para a educação (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1980), garantindo a liberdade de escolha

⁶³ LEVACIC (1995:167) coloca como características distintivas de um quase-mercado e um serviço público: a separação entre comprador e fornecedor e um elemento de escolha pelo usuário entre os fornecedores.

⁶⁴ APPLE, M. W.. *Official Knowledge*. New York: Routledge, 1993.

⁶⁵ Idem. *Cultural Politics and Educacion*. New York: Teachers College Press, 1996.

⁶⁶ BASTIAN, A.; FRUTCHET, N.; GITTELL, M.; GREER, C. e HASKINS, K. *Choosing Equality*. Philadelphia, Temple University Press, 1986.

⁶⁷ GIROUX, H. *Public Philosophy and the Crisis in Educacion*. Harvard Educacional Review, 54: 186-194, 1984.

⁶⁸ SCHULTZ, Theodore. *O Capital Humano*. Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

dos usuários (pais) e a “eficiência” do ensino. Essa lógica economicista é também defendida por Redi Sante di Pol (1987), na afirmação de que esse critério é básico na garantia da eficiência e do progresso.

A visão produtivista da educação é fruto da crítica neoliberal aos serviços sociais estatais, justificando-se pelo paternalismo, pela ineficiência e pelo corporativismo presentes nas ações estatais que, segundo o neoliberalismo, são responsáveis pela crise fiscal do Estado. Essa concepção se contrapõe à idéia da escola pública, gratuita e obrigatória – tida como direito universal dos cidadãos.

Aparentemente, é consenso que a educação é elemento fundamental nos processos de desenvolvimento nacional – na preparação do novo cidadão, capaz de atuar na “sociedade global” e nos processos de reconversão produtiva, a fim de possibilitar ao mercado nacional competir internacionalmente.

As mudanças ocorridas no mundo impactam decisivamente nos empregos que estão sendo gerados e no perfil de ser humano exigido para atuar – portanto, no profissional do futuro (SANTOS, 2001), que deverá ter fluência tecnológica. Isso demonstra os impactos das novas tecnologias no campo educacional. Segundo Santos, “a criação de um espaço virtual com funcionamento e características próprias exige novas formas de pensar, de interagir e de viver”, o que atinge diretamente a cultura e a educação.

Assim, as reformas educacionais, em nível mundial, estão sendo constituídas, rumando no sentido de constituir um modelo educacional hegemônico – de inspiração neoliberal – orientado por organismos internacionais (como a Cepal e o BM), visando a transformação produtiva com “equidade social”.

A ênfase é no atendimento de “necessidades básicas de aprendizagem” – na educação básica – e muitas ações têm sido constituídas, ao longo dessa última década, no sentido de estabelecer diretrizes ao desenvolvimento sustentável pelo aumento da produtividade e pela busca da “igualdade social”. Dentre outras está a “Declaración Mundial de Educación para Todos”, elaborada na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, que resultou no documento “Transformación Productiva com Equidad Social” e no “Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva com Equidad”, onde a competitividade internacional aparece como possibilidade de elevação do nível de vida da população – fruto do aumento da

produtividade, da incorporação de novas tecnologias e da qualidade do “capital humano” – o homem é encarado como capacidade produtiva potencial. No Brasil, destaca-se o “Plano Decenal de Educação para Todos” (MEC/1993-2003), fruto do compromisso assumido pelo Brasil em Jomtien, 1990, com a universalização da educação básica com qualidade para todos e, mais atualmente o “Plano Nacional de Educação” (Lei nº 10.172, de Janeiro de 2001), que também reafirma o compromisso assumido pelo País em Jomtien. Logo a seguir, analisamos brevemente como essa visão está explícita no documento da “Conferência Mundial de Educação para Todos”.

3.1. A “Conferência Mundial de Educação para Todos” e a Proposta de Reformas Educacionais para os Países em Desenvolvimento - A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” surge a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. A conferência é fruto da organização de entidades como o UNICEF⁶⁹, o PNUD⁷⁰, a UNESCO e o BM; também recebeu co-patrocínio de 18 (dezoito) governos e outras organizações.

Participaram de sua elaboração especialistas e representantes de governo (“delegados” de 155 países), organizações intergovernamentais (cerca de 20) e não-governamentais (cerca de 150), organismos de desenvolvimento bi e multilaterais, além de institutos de pesquisa. Houve etapas preliminares, através da constituição de grupos de trabalho em nível regional, a fim de assessorar os encontros dados em nível internacional.

Após esta Conferência outras foram organizadas, a fim de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, como a “Conferência de Cúpula de Nova Delhi”, ocorrida na Índia, no período de 13 a 16 de Dezembro de 1993, sob o patrocínio da UNESCO, do UNFPA⁷¹ e do UNICEF. As teses traçadas na “Declaração de Nova Delhi” e em seu Guia de Ação servem de orientação à concepção e elaboração do

⁶⁹ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁷⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁷¹ Fundo das Nações para Atividades da População.

“Plano Decenal de Educação para Todos”, pelo governo brasileiro, em 1993, sob a presidência de Itamar Franco e coordenado pelo Ministério da Educação, através do Ministro Murílio de Avellar Hingel.

O documento é fruto da preocupação com o desenvolvimento econômico mundial e estabelece um diálogo com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Com a participação de países de economias cujos problemas sociais têm afetado o curso da acumulação capitalista mundial nos processos de globalização econômica, tida como processo de “cooperação entre as nações” (UNICEF, 1991: 2), os países de economia avançada dependem mais da organização econômica mundial e do gerenciamento de seus conflitos, a fim de se manterem hegemônicas nesse contexto. Esse processo hierárquico repete-se, considerando as proporções, em nível de país, com as unidades federativas.

Na compreensão dos participantes, os maiores problemas enfrentados no final desta década são “o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente”⁷². A preocupação diz respeito aos problemas sociais que têm travancado o desenvolvimento econômico desses países e, que, conseqüentemente, têm interferido no padrão mundial de desenvolvimento.

Os problemas que envolvem a educação localizam-se tanto no quadro de causas do subdesenvolvimento econômico, quanto no quadro das conseqüências: um país que não tenha procurado universalizar a educação básica enfrenta hoje os problemas causados por essa negligência; como por exemplo, a quota cada vez maior dos excluídos do mercado de trabalho e que cobram do Estado, condições mínimas de sobrevivência no sistema – como o direito a seguro-desemprego e outras políticas que visam atender, estrutural ou conjunturalmente construídos por dada formação econômica, em determinado momento histórico. Isso sem considerar outras ordens de problemas causados pelo desemprego...

A perspectiva de inserção social pretendida é limitada. Como seu objetivo é universalizar a educação básica e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a

⁷² UNICEF. “Preâmbulo” da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

pretensão é obter condições de assegurar um desenvolvimento econômico sustentável, em longo prazo, a esses países⁷³.

Considerando que a “Declaração” esteja ligada aos direitos de cidadania, despertamos curiosidade sobre que direitos de cidadania são assegurados nela. Se o ataque é à pobreza – e não à desigualdade social, certamente, os direitos não são os universalmente demandados pela sociedade como um todo. O alcance das políticas incitadas por esse modelo é restrito, seu caráter é seletivo e visa atender condições de destituição historicamente colocadas – com ênfase na pobreza cíclica, fruto de condições conjunturais de instabilidade econômica desses países, parte da estrutura capitalista do momento atual.

Um dos esforços empreendidos pelos cientistas sociais é o estabelecimento de uma demarcação teórica entre os conceitos “pobreza” e “desigualdade” – distintos e nem sempre relacionados entre si – a fim de compreender como tem se dado, nos sistemas capitalistas, a definição de políticas sociais, seu grau de alcance e seu impacto na sociedade (ABRANCHES, 1998).

Abranches (1998) define um marco conceitual de análise da política social que, dadas as suas características e seu impacto social, pode adquirir contornos redistributivos ou apenas atingir, de forma compensatória e limitada, a pobreza. Segundo este autor, as propostas – a serem encaminhadas em nível de Estado, através de políticas governamentais definidas num programa de curto, médio e longo prazos, para a redução da destituição (estrutural e cíclica) – devem ser balizadas por critérios de justiça que visem a redistribuição de renda e riqueza, a fim de diminuir as defasagens entre a renda necessária e a disponível à satisfação das necessidades básicas da pessoa, necessidades essas que constituem parâmetro para a definição da “linha de pobreza”⁷⁴.

A pobreza (em suas dimensões física, social, política e cultural) está associada à estrutura desigual de propriedade vigente, aos padrões desiguais de produção e consumo de bens e serviços e aos diferentes mecanismos de sua distribuição, relacionada à estratégia de desenvolvimento e às políticas de cobertura social adotadas. Assim, sua erradicação requer

⁷³ UNICEF, op. cit. 2.

⁷⁴ Acerca do conceito, ver autores como STEWART, F. e STREETEN, P. *New Strategies for Development: Poverty, Income Distribution and Growth*. Oxford Economic Papers, 28:3, pp. 381-405, 1976. e ATKINSON A. B. *The Economics of Inequality*. In GIBSON, D. M. et al. Oxford, Clarendon Press, 1975.

esforço fiscal adicional e a realocação de recursos públicos; passando, portanto, pela macropolítica (ABRANCHES, 1998).

As ações estatais, no sentido de solucionar este problema social, exigem “importantes mudanças nos padrões de financiamento do setor público, nas prioridades orçamentárias e no processo de alocação de recursos. (...), modificações na estrutura do Estado, ponto em que, novamente, entram em interseção com as políticas de redistribuição e redução das desigualdades” (ABRANCHES, 1998: 29).

Os processos conflitivos, entretanto, sempre acompanham políticas que possam vir a ter impacto redistributivo na sociedade. A oposição/contradição de interesses – regulada e condicionada por instituições políticas de natureza vária, na definição de políticas sociais, no processo orçamentário ou na fase de formulação, implantação de programas e políticas, determina o “perfil” dessas políticas, ou seja, na definição de suas prioridades, de seu grau de relação com a política econômica e da amplitude de seu alcance (ABRANCHES, 1998).

Porém, apesar da tensão dos processos conflitivos – que se dão, segundo Abranches, principalmente no ato de (re) alocação de recursos – nas decisões orçamentárias, o formulador de políticas públicas tem um certo grau de autonomia na definição do perfil dessas políticas, se optará por manter o perfil posto na estrutura ou se dará a esses programas características mais ou menos distributivas.

A política social, e dentre elas a educacional, como ação pública, exige critérios outros, que não os de mercado, na sua definição. Ela é unilateral, considerando que não diz respeito à transferência mútua de valores – lógica de mercado. Essa unilateralidade também se relaciona com o fato de que essas ações vêm corrigir efeitos de processos sociais desiguais e que visam observar os direitos sociais dos cidadãos. As políticas, assim, têm relação com o perfil e o grau de dependência derivado da matriz das desigualdades de um dado contexto histórico-social e também com o compromisso político impresso nas ações do Estado com esse quadro de desigualdades.

Nesse sentido, o compromisso com a “educação básica para todos” – expresso na “Declaração” e nas reformas educacionais empreendidas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil – dialeticamente, podem ser vistas como uma forma de ampliar a escolaridade, o desenvolvimento de potencialidades e a ampliação das possibilidades de inserção social e no mercado de trabalho pela maioria da população. Mas também devem

ser encaradas como uma política de restrição da cidadania, à medida que concede ao cidadão a quantidade – redução da escolarização à educação básica – e qualidade de educação que é interessante, nesse determinado momento, ao capital internacional, além de reforçar a construção burguesa de que a cidadania é uma “doação” dos capitalistas e do Estado às classes trabalhadoras. Prova disto, é a preocupação da “Conferência” com o “analfabetismo funcional” que, segundo a “Declaração” “é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”⁷⁵.

Carnoy⁷⁶ vê a preocupação expressa na “Declaração”, além do já dito, também como uma forma das nações atualizarem-se em relação aos direitos da criança e promoverem “um desenvolvimento humano harmonizado com a era da informática” (CARNOY, 1992: 10). A questão é que, além da discussão em torno da relação entre a educação básica e o desenvolvimento infantil, a participação social e o desenvolvimento cultural, o que vem enfaticamente à tona na “Conferência” é a relação entre a educação básica e o desenvolvimento econômico, a produtividade e o mercado de trabalho.

Segundo Carnoy (1992) a educação básica está associada a uma produtividade agrícola maior, além de aumentar a renda individual nos países em processo de industrialização, além de ser responsável pela adequação dos sujeitos às mudanças ocorridas na nova economia baseada na informação.

A educação básica, quando universalizada à população de um país pode “sustentar” o desenvolvimento: “Uma população educada pode sustentar o desenvolvimento, adaptando-se a mudanças, absorvendo novas tecnologias, desenvolvendo novas formas de organizar o trabalho e criando novos produtos e serviços para os mercados locais à medida que surgem oportunidades. Numa era de rápidas mudanças econômicas, produzidas pela abundância de informações, o economista Theodore Schultz, prêmio Nobel, argumenta que esta maior ‘flexibilidade de resposta’ associada a um conhecimento maior é a chave para o crescimento econômico de longo prazo” (CARNOY, 1992: 26).

Historicamente, podemos comprovar que as taxas de alfabetização de países como a Inglaterra, a Suécia e os Estados Unidos, pouco tempo antes de suas revoluções industriais, alcançavam de 40 a 50%. Embora não seja condição suficiente à garantia do crescimento

⁷⁵ UNICEF, op. cit: no “Preâmbulo”.

⁷⁶ CARNOY, Martin. *Razões para investir em Educação Básica*. Luís Marcos B. L. Vasconcelos (trad.). New York/USA: UNICEF, 1992.

econômico, um país que tenha investido em educação básica se coloca à frente nos processos de desenvolvimento.

Sem a intenção de nos estender neste ponto, gostaríamos de apontar estudos como os do BM, que medem a relação nível de instrução e produtividade agrícola, demonstram que um produtor com quatro anos de ensino fundamental é 8,7% mais produtivo que um sem instrução⁷⁷.

Podemos destacar as quatro explicações abaixo, segundo Carnoy, como as principais na compreensão da relação educação básica e desempenho econômico:

1. A educação básica desenvolve aptidões cruciais da sociedade moderna: o cálculo, a leitura e a escrita;
2. A maior contribuição da educação é que ela melhora a capacidade dos indivíduos de utilizar os recursos disponíveis para produzir bens e serviços (o que Schultz, 1989, chama de “ajustamento ao desequilíbrio econômico”);
3. A educação básica contribui à socialização dos jovens, a fim de que possam agir eficientemente na sociedade moderna;
4. O sucesso que a escola promove aos alunos é mais importante do que, em nível estrito, se ensina a eles. (CARNOY, 1992: 35-39)

Além disso, a preocupação com os mercados informais de trabalho tem corroborado a ênfase na meta “educação básica para todos” (CARNOY, 1992: 30). Isso vem reforçar o discurso em torno da educação básica e justificar a pressão, sobre os Estados nacionais, para empreenderem maiores investimentos para esse nível de ensino. A análise, pela “Conferência”, da negligência à educação na década de 80, ocorrida nos países em desenvolvimento, é justificada pelo corte nos gastos públicos nestes países. Essa análise parece coincidir com a de autores como Martin Carnoy (1992), que reivindicam dos países em desenvolvimento, maior investimento na área social, principalmente na educação.

Mais que preocupação com direitos de cidadania, no entanto, as reivindicações expressam análise da relação custo-benefício da educação básica. O cálculo do valor econômico da educação básica é feito com base das diferenças de renda entre trabalhadores com o ensino fundamental completo – além de alguns anos de escolarização secundária – e

⁷⁷ Sobre esse debate, ver LOCKHEED, Marlaine; JAMISON D. e LAU L. *Farmer Education and Farmer Efficiency: A Survey*. Economic Development and Cultural Change, 29, 1. 1980.

trabalhadores sem esse nível de escolarização. Comparadas as rendas com os custos do Estado com a escolarização, é possível calcular uma taxa implícita de retorno para o investimento em mais escolaridade. As taxas de retorno da educação, considerando todos os custos da educação de países menos desenvolvidos, tendem a ser altas; no entanto, com a universalização da educação básica nestes países, essas mesmas taxas tendem a cair rapidamente. Aí, a educação secundária passa a ocupar papel fundamental nos processos de desenvolvimento econômico e ao acesso a estágios superiores de ensino.

Nos documentos relativos à “Declaração” não é expressa, em nenhum momento, uma análise mais aprofundada do quadro político-econômico da época. Sua linha de descrição dos problemas educacionais enfrentados pelas nações em desenvolvimento é geral e vaga – por exemplo, não constam, no “Plano de Ação”, dados educacionais específicos de cada país participante.

O pacote proposto pelo BM, no sentido de constituir reformas educacionais destaca a educação básica como elemento essencial ao desenvolvimento sustentado e de longo prazo assim como ao “ataque à pobreza”:

“A educação básica proporciona um conhecimento, as habilidades e atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo o lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem em local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato em muitos países o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como ‘educação básica’” (BANCO MUNDIAL, 1995: 63).

O “ataque à pobreza” aparece no movimento neoliberal de contenção dos desequilíbrios sociais, que podem representar riscos para estabilidade da economia em nível mundial. A educação, neste contexto, é um dos elementos das políticas sociais

compensatórias a agir como mais um “Cavalo de Tróia” à instrumentalização das políticas econômicas.

A proposta neoliberal de educação, ao visar a promoção da igualdade social mostra-se, no mínimo, contraditória, pois é uma proposta de classe e obedece à lógica do sistema econômico-social a que corresponde essa ideologia – o capitalismo, o que torna impossível a realização desse ideal: o que se verifica, na prática, são modelos excludentes! Mesmo considerando-se as contradições, a correlação de forças e as tradições políticas, sociais, culturais e econômicas de cada país, a tendência mundial é a de conservação das desigualdades sociais e a constituição de modelos sociais ainda mais discriminatórios.

Os organismos internacionais enfatizam sua atuação nos países em desenvolvimento, estimulando a cooperação e abrindo espaços à ação de entidades privadas, entre outras, na gestão de projetos e experimentos educacionais, responsabilizando a sociedade civil pela sua própria educação:

“(…) o neoliberalismo orienta-se para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais”. (BORON⁷⁸, 1995 & DRAIBE⁷⁹, 1993, apud GENTILI, 1998: 107)

“(…) A participação das ONGs na subministração da educação deverá ser considerada como outro elemento da descentralização, um complemento ao papel do Estado (...) é necessário propiciar um ambiente que facilite a participação do setor privado na operação de instituições educativas, tenham estas fins lucrativos ou operem como serviço social.” (HUSAIN, 1993:14)

“O Banco Mundial propõe uma redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação, uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa

⁷⁸ BORON, Atilio. *A Sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal*. In SADER, E. e GENTILI (org.s). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

⁷⁹ DRAIBE, Sônia. *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo*. Reflexões Suscitadas pelas Experiências Latino-Americanas. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17, 1993.

pública, e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação.” (TORRES, 1998: 137)

Nos países em desenvolvimento, enfrentamos a diminuição dos Estados nacionais em sua base social e o seu fortalecimento na parte burocrática, a fim de que sirvam melhor ao capital; ou ainda, ofereçam liberdade ao mercado e opressão aos que se opuserem aos interesses capitalistas. A fórmula política é: mercado livre mais despotismo político (BORON, 1994: 81). Na instituição da nova ordem burguesa, o Estado é minado de suas funções sociais e em suas instâncias democráticas: a democracia “oferece riscos” ao mercado.

O papel do Estado é o de “legislador” e “árbitro” a fim de estabelecer as regras para o jogo do mercado. Friedman, um dos principais representantes do neoliberalismo analisa, de forma analógica, a sociedade como um jogo:

“Tanto nos jogos quanto na sociedade, nenhum conjunto de regras pode prevalecer, a não ser que a maioria dos participantes os obedeça durante a maior parte do tempo, sem a necessidade de sanções externas, a não ser, portanto que exista um consenso social subjacente. Mas, não podemos contar somente com o costume ou com esse consenso para interpretar as regras em vigor: é necessário um árbitro. Esses são, pois, os papéis básicos do governo numa sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas.

(...) Em suma, a organização de atividade econômica através da troca voluntária presume que se tenha providenciado, por meio do governo, a necessidade de manter a lei e a ordem para evitar a coerção de um indivíduo por outro; a execução de contratos voluntariamente estabelecidos; a definição do significado de direito de propriedade, a sua interpretação e a sua execução; o fornecimento de uma estrutura monetária.” (FRIEDMAN, 1977: 31 e 33)

A América Latina, na tentativa de inserir-se no novo padrão de desenvolvimento econômico, também trabalha, segundo Coraggio, segundo as regras do “bom governante”:

“desregulamenta a economia, reduz ao máximo os direitos não vinculados à competitividade, (com exceção de programas à extrema pobreza e o estabelecimento de uma ‘rede de segurança’ para situações conjunturais de necessidade), saneia as finanças públicas, descentraliza o Estado nacional, investe, em conjunto com o capital privado, numa plataforma de apoio ao moderno-exportador e dá seguimento a políticas econômicas de manutenção à estabilidade monetária” (CORAGGIO, 1998: 81).

As políticas educacionais situam-se, assim, no âmbito do organograma governamental, na área social – na modalidade das políticas sociais, porém, contraditoriamente, essas políticas são anti-sociais – no sentido de não atenderem ao bem comum, mas a parcelas da população que, por serem privadas dos bens materiais e simbólicos produzidos pelo sistema capitalista, é que são atendidas por essas políticas. Num contexto de redução dos Estados nacionais à instrumentalização das políticas econômicas de manutenção da ordem capitalista, a educação é uma das áreas de atuação das políticas sociais de caráter, na maioria das vezes, compensatório, que, conjuntamente com as da saúde, previdência e assistência social, cultura e comunicações, vem compor paliativos a contrabalançar os efeitos do capitalismo – causados pela apropriação e a acumulação privada dos bens acumulados coletivamente – e a manter a ordem social vigente.

Dentre os elementos componentes das reformas neoliberais para a educação, destacamos a privatização, que busca seus fundamentos na ação estatal, na eficiência e eficácia do funcionamento de sua máquina burocrática e no discurso da ausência de recursos a serem investidos na área social e, mais especificamente, na educação.

Ao discutir a validade da privatização no tratamento das questões educacionais, gostaríamos de destacar alguns argumentos de Vieira (1995) que nos parecem suficientes, ao menos em nível demonstrativo, de que o discurso privatista sustenta-se basicamente pela ausência de dados sistematizados, pertinentes no que se refere à qualidade da educação (um dos discursos mais disseminados em favor da privatização dos serviços públicos): a autora aponta como, ao crivo de avaliações externas, não se evidenciaram diferenças gritantes entre desempenhos da escola pública e privada e como a extensão das oportunidades educacionais aos segmentos populares acabou por diluir diferenças entre as escolas públicas e as privadas (MAFRA & REGO, 1991: 101).

Além disso, o discurso da privatização, quaisquer que sejam suas premissas, não elimina a presença do Estado, pois a retirada do Estado empresário não elimina o Estado-provedor-de-bens-públicos – o Estado deve prover certos serviços sociais essenciais, até mesmo como regulador do processo de redistribuição de renda. Também a questão da democracia exige que certos serviços não sejam sujeitos à lógica de mercado em sentido estrito, em função de seu próprio nível de desenvolvimento. A ação estatal tem, assim, caráter de contrato social, seu aspecto regulador das relações sociais exige que muitas de suas ações sejam “desmercantilizadas”, no sentido de estabelecer certo grau de autonomia em relação ao mercado e os conflitos aí instaurados, a fim de legitimar-se enquanto Estado *de classes* e não de uma determinada classe social – o que viria a provocar-lhe uma crise de governabilidade e colocar em xeque as relações sociais estabelecidas.

A fim de ilustrar exemplos de reforma neoliberal para a educação, podemos notar o modelo da Inglaterra e do País de Gales, caracterizado, basicamente, pela auto-gestão escolar e pela extensão da escolha aos pais de elementos constituintes do sistema escolar, como o currículo nacional e avaliação na formação de professores. Com a deslegitimação do controle público e burocrático convencional por organismos públicos democráticos na prestação de contas – têm-se instituições quase autônomas: financiadas pelo Estado, porém com envolvimento privado, a “disputar clientes no mercado”.

Nos Estados Unidos, também há reformas no sentido de tornar as escolas “locais de competição pelo lucro”; um bom exemplo da junção da racionalidade econômica aos fins e meios educacionais é o “Channel One”, um programa de noticiário televisivo comercialmente produzido que é atualmente transmitido a milhares de escolas nos Estados Unidos. Esse programa é o espaço – oficialmente patrocinado – do conteúdo escolar à organização e patrocínio de aspecto comercial. Apesar das críticas e ameaças⁸⁰ feitas a sua utilização, quase nove mil escolas primárias e secundárias transmitem a versão do “Channel One” do “noticiário” diário. O “Channel One” é uma dentre as propostas que colaboram à difusão da idéia de privatização da rede de ensino nacional, já que é fruto de contrato com uma empresa privada, a Whittle Communications (APPLE, 1998).

⁸⁰ Órgãos estaduais de educação advertem com possível corte de verbas às escolas que se integrarem à rede. (BARRY, 1991: 2).

O “Channel One” é um claro exemplo do discurso neoliberal da má qualidade do ensino público, que, em nome da qualidade do sistema educacional – tido como decadente – cria um movimento de ataque aos valores democráticos e igualitários que, segundo o neoliberalismo, são responsáveis por essa “crise”. Para introduzir a lógica economicista e destruir a lógica dos direitos de cidadania, os governos neoliberais movem-se no sentido de suprimir as instituições públicas onde os direitos sociais devem “materializar-se”; a educação pública também é vista nessa perspectiva (GENTILI, 1994).

Apple aponta como as reformas neoliberais são bem-aceitas, no momento de crise do sistema educacional americano:

“Para muitos distritos escolares cronicamente pobres, a crise fiscal é tão severa que os livros didáticos – no caso de estarem de fato disponíveis – são utilizados até que estejam literalmente caindo aos pedaços. Porões, despensas, ginásios de esportes e quaisquer espaços ‘disponíveis’ são utilizados como local de instrução. Os professores estão sendo dispensados, assim como orientadores e pessoal de apoio, inclusive as enfermeiras escolares. (...) No contexto da atual crise financeira – que está se espalhando até mesmo para os distritos economicamente mais favorecidos – mesmo aqueles sistemas escolares que sabem que as doações empresariais nunca se igualam às quantias que se perdem na ‘barganha fiscal’ deverão, por necessidade, buscar todo e qualquer tipo de assistência que possam conseguir. Um contrato com a Whittle Communications poderá então parecer bastante atrativo” (APPLE, 1998: 8).

O “Projeto de acampamento de ciências de Zanzibar” é um exemplo de experimentação educacional de concentração na produção da cultura nacional como base para o desenvolvimento em economias emergentes. O Projeto, lançado em 1989 por cientistas da Universidade de Dar Es Salaam e da Universidade de Brandeis dos Estados Unidos, iniciou como experiência científica para alguns estudantes selecionados nas duas ilhas de Zanzibar e posteriormente a experiência foi disseminada para outros lugares de Zanzibar e para a Tanzânia.

Quanto à América Latina, podemos tratar como exemplo de reforma neoliberal para a educação o modelo chileno, onde a competitividade entre as escolas, tanto públicas, quanto privadas, é estimulada sob a égide da qualidade – regra de mercado – associada às

idéias de liberdade individual de eficácia e eficiência (produção com qualidade sem desperdício de tempo e investimento).

Ainda na América Latina, o “Programa Escuela Nueva”, do meio rural colombiano, tem patrocínio da UNICEF para investimento da educação básica (mais de dezoito mil escolas rurais participam do programa). O exemplo aparece numa publicação da UNICEF por Carnoy (1992) para reforçar a idéia de que o investimento na educação básica oferece base para a política democrática. Autores como Carnoy, (1992), Weffort (1992) e Borón (1994), associam o “sucesso” na execução de políticas neoliberais na América Latina à fragilidade de sua tradição democrática – refletida, por exemplo, na fragmentação da sociedade civil.

O Brasil também caminha nesse sentido, redefinindo o papel do Estado: mantém o vínculo estrutural com o privatismo e há presença de um forte déficit de cidadania; também na defesa do capital privado – de caráter transnacional e monopolista – submete o Estado à lógica do mercado. Os projetos de reforma do Estado, com a abertura econômica, a flexibilização dos monopólios estatais e a privatização, fazem parte do projeto de modernização do País, a fim de inseri-lo na nova ordem mundial.

O debate acerca da redução do Estado começa a tomar corpo no final da década de 70 – como foi discutido no capítulo II - quando se inaugura um primeiro programa estatal de privatização, porém foi na década de 90, com o Governo Collor, que o Estado, basicamente pela crise fiscal, passa por um processo de reestruturação, porém com elementos contraditórios: ao mesmo tempo em que confisca a poupança nacional, privatiza patrimônio público. O discurso privatista invade os setores tradicionalmente estatistas, atingindo o setor social e dando caráter assistencialista a serviços antes demandados como universalistas, como saúde, moradia e educação⁸¹.

Um componente ideológico fundamental a esse movimento é o discurso da “qualidade” – a privatização aparece como alternativa a satisfazer as necessidades básicas da população; outro elemento do discurso ideológico é o da modernidade como aglutinador das principais tendências em educação: defesa da qualidade sobre os elementos de quantidade, terceirização do setor – ou retomada da privatização sob novas bases, ênfase

⁸¹ A respeito, ver: FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: A Formação do Patronato Político Brasileiro*. 9ª edição. São Paulo: Globo, 1993.

nos meios como a educação é gerenciada, em detrimento dos fins e natureza, descentralização da gestão, em oposição à centralização (WARDE, 1993).

Devemos considerar na análise do quadro de definição de políticas públicas brasileiras da década 90, a reforma do sistema, ocorrida na década de 80, visando seu fortalecimento e expansão: a democratização, com revisão do padrão prevalecente de proteção social; o padrão de financiamento, antes sujeito às crises econômicas, se abre a alternativas de financiamento e alocação de recursos (como a criação do Finsocial e as modificações de alíquotas de contribuições em 82); e, mais para o final de 80 e o início de 90, a implementação da nova política e formação da agenda de reformas (com as modificações institucionais de 88).

No entanto, no Brasil, o discurso privatista é contraditório, pois a relação público/privado no Brasil é difusa. Estudos como o de Vieira (1995) constataam, desde a década de 30, uma forte interpenetração entre Estado e empresa, dados os processos de industrialização no país, demonstrando que os princípios liberais não tiveram impacto no Brasil como em outras realidades⁸².

A dubiedade do discurso privatista encontra-se, também na atualidade, no mínimo, em contradição com a prática governamental brasileira, que destina dinheiro público para benefícios privados, como o financiamento, via BNDES⁸³, para empresas de construção naval – que claramente, se colocou como a pior alternativa, do ponto de vista racional-financeiro, para a geração de empregos, considerando seus resultados e a onerosidade que trouxe ao Estado. Ou o programa de renovação da frota, onde o governo subsidia empresas automobilísticas e que trouxe outros resultados similares. A ação do Estado interventor no Brasil tem se detido minimamente às questões sociais, sendo as que menos têm verbas destinadas e as que mais são alvo de ataque quanto se trata de cortes de déficit público.

Viera (1995) cita como o discurso da privatização no setor educacional brasileiro é incipiente, principalmente na década de 90 – com os governos Collor/Itamar e Fernando Henrique Cardoso (FHC), onde podemos destacar as medidas expressas nos documentos

⁸² Sobre tal assunto ver a bibliografia: FERREIRA, Oliveiros S. *Do Liberalismo no Brasil*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17: 6-13. São Paulo, mar./abr./maio de 1993 e FAORO, Raymundo. *A Aventura Liberal numa Ordem Patrimonialista*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17: 14-29. São Paulo, mar./abr./maio de 1993.

⁸³ Banco Nacional de Desenvolvimento Social.

“Plano Decenal de Educação para Todos” (1993), relativo ao Governo Itamar e o programa “Acorda Brasil” (de março de 1995), relativo ao programa de governo de FHC.

Desde 1930, a forte interpenetração entre Estado e empresa (fato relacionado com o fenômeno da industrialização) demonstra, na história do sistema educacional brasileiro, a presença de “ideologias em conflito” (BUFFA, 1979), com coexistência de formas de educação pública e privada. Os princípios liberais não tiveram impacto no país como em outras realidades, pois, segundo Buffa (1979) só países que alcançaram desenvolvimento econômico com extensão dos direitos de cidadania é construíram possibilidades de privatização dos serviços públicos. No caso do Brasil, há exigência de que o Estado universalize serviços sociais básicos – dentre eles, a educação (VIEIRA, 1995).

As propostas neoliberais para a educação brasileira têm origem principalmente nas bases de cooperação internacional, desde 1970 e não incluem somente ações de doação financeira, mas compõem um projeto mais amplo de monitoramento dos órgãos centrais de decisão, em áreas da política, planejamento e gestão educacional, além de projetos de financiamento – ou seja, compõem um modelo convencional de empréstimo para a educação, envolvendo outros projetos, de ordem macroeconômica, ligados a um projeto de desenvolvimento para o Brasil (FONSECA, 1995).

A inserção de agências financiadoras internacionais (como o BIRD⁸⁴) foi imprimindo uma racionalidade (de caráter instrumental e econômico) na estrutura de funcionamento do sistema de ensino, expressando uma determinada concepção de educação, extremamente relacionada às questões macroeconômicas, que poderíamos classificar como “produtivista”.

Apesar dos resultados desastrosos – financeiros, técnicos e inclusive educacionais – que esses projetos têm apresentado historicamente, resultados estes expressos nos próprios documentos oficiais dessas agências, como nos “Planos Setoriais de Educação”, do BIRD, em 1970, 1974, 1980 e 1990, eles têm tido aceitação e continuidade no Brasil.

Fonseca (1995) discute a assistência técnica e financeira oferecida pelo BM à educação brasileira durante o período de 1970 – 1990 (a fim de analisar o caso brasileiro de cooperação internacional para a área da educação) com base em três questionamentos que envolvem a problemática, que gostaríamos de destacar: dois desses questionamentos se

⁸⁴ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

referem à pertinência (sócio-política) da cooperação e o outro refere-se à demanda e ao benefício do financiamento; ou ainda, à relação dos projetos educacionais com os projetos econômicos que integram a dívida externa do país. Esses questionamentos envolvem: 1. a natureza da cooperação e sua relação (decorrente de acordos comerciais) com o setor social; 2. a limitação do projeto de cooperação, a estrutura de problemas do setor social e o papel do Estado e 3. os segmentos envolvidos na definição de demandas e no financiamento desses projetos (FONSECA, 1995: 87).

Dessa análise, gostaríamos de destacar os fatores que envolvem o desempenho dos projetos de financiamento internacional – fatores que, segundo Fonseca, têm contribuído para compor dificuldades técnicas e políticas no desenvolvimento desses projetos no Brasil. Esses fatores referem-se à estrutura operacional do BIRD, às condições organizacionais do sistema educacional e às características do setor educacional (FONSECA, 1995: 99 e 100).

As conclusões da pesquisadora incitam o debate em torno da validade desses projetos de financiamento externo, bem como da validade das propostas neoliberais delineadas mais amplamente para a educação brasileira (conclusões expressas por nós de forma sintética):

1. Apesar de ser um dos objetivos do projeto, o Ministério da Educação não conseguiu, a partir das experiências, melhorar seus processos de planejamento e gestão, ficando reduzidos aos segmentos técnicos e dirigentes que participaram diretamente dos projetos, os benefícios do aperfeiçoamento. Este órgão governamental nem chega a sistematizar as experiências produzidas, mostrando o reducionismo das propostas (à racionalidade institucional) educacionais apresentadas para solucionar problemas de ordem social mais complexa e a ineficiência dos modelos de gestão.
2. O processo de cooperação tornou-se caro e ineficaz, do ponto de vista dos objetivos educacionais que visa atingir. O financiamento poderia ter sido feito pelo próprio Estado e de forma não-atrelada a acordos comerciais, reafirmando, dessa forma, a necessidade da realimentação do Estado como o responsável pela provisão dos recursos a serem investidos em educação.

3. Do ponto de vista das questões estruturais (financeiras, técnicas e educacionais) que envolvem a educação brasileira, os resultados são pouco significativos. Os resultados positivos se dão limitadamente a algumas experiências (municipais ou escolares), não se estendendo a todo o País.
4. Há dificuldades na continuidade do financiamento internacional, considerando: 1. a contratação de consultorias externas ao órgão para os estudos pré-inversão, onde são realizados diagnósticos e levantamentos de informações e 2. a ausência de informações que mostrem historicamente a sua real contribuição à educação nacional.

Mesmo considerando os limites deste tipo de cooperação, limites estes apontados, não somente por autores de postura crítica diante da realidade brasileira, mas até pelo BIRD, como já apontamos anteriormente, o Estado tem empreendido ações neste sentido.

Essas medidas têm contribuído para uma diminuição da presença estatal no financiamento do setor público – principalmente no referente à educação – restringindo sua atuação na área social e repassando a outros setores, sob o discurso de parceria, a função de gerir os problemas sociais. Quanto à União, cabe uma função supletiva – intervém quando outros níveis governamentais falham, demonstrando uma ação estatal seletiva, muitas vezes compensatória, da estrutura de desigualdades ou de fatores de ordem conjuntural, referentes às crises econômicas de determinado contexto.

A retirada das funções sociais do Estado – referentes à saúde, à educação e à previdência, por exemplo, do caráter de direito – da estrutura estatal de direitos/deveres para com a sociedade, contribui para a perda, no decorrer do processo, de direitos de cidadania conquistados pelas classes trabalhadoras através de movimentos sociais, durante décadas da história brasileira.

Mesmo considerando-se as contradições, a correlação de forças e as tradições políticas, sociais, culturais e econômicas de cada país,, a tendência mundial, com o empreendimento de ações educacionais num contexto de redução do Estado, é a de conservação das desigualdades sociais e a constituição de modelos sociais ainda mais discriminatórios; o elemento democrático “para todos” foi substituído pelo “básico” (CORAGGIO, 1998: 88): ao proletariado são oferecidos serviços de menor qualidade, de

caráter compensatório e às classes mais privilegiadas, sistemas particulares de saúde e educação, dentre outros, oferecidos com “qualidade” pelo mercado.

Nesse contexto, é que são determinadas as políticas públicas em educação no País, dentre elas o ProInfo, assunto específico do próximo capítulo.

Capítulo IV

O PROINFO

A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte de seu processo de desenvolvimento.

Álvaro V. Pinto
(Parafraseando Gramsci)

Este capítulo trata basicamente do ProInfo. No entanto, a fim de contextualizar essa política no interior do cenário educacional brasileiro, compomos um breve histórico da informática no Brasil, bem como da inserção deste recurso tecnológico na educação brasileira. A partir daí, destacamos o ProInfo, como o principal projeto em execução no momento atual, em nível nacional, com objetivos específicos relacionados às novas tecnologias da informação e comunicação na educação. Por fim, descrevemos o referido programa, considerando os aspectos priorizados em nossa problemática de pesquisa.

4. O Financiamento Externo e a Informática nos Processos de Desenvolvimento Econômico no Brasil

O presente levantamento das atividades de cooperação técnica firmada entre países e organismos de caráter bi e multilateral, teve como objetivo extrair possíveis fontes de financiamento (e vinculações de ordem político-ideológica) para as políticas em educação do Estado brasileiro, que objetivam inserir a informática na educação pública.

O Brasil tem buscado manter níveis de competitividade no mercado mundializado. Para isso tem se articulado – política e economicamente – com agências de financiamento de natureza bi e multilateral, além de se organizar regionalmente, através da cooperação mútua, com outros países do chamado “terceiro mundo”, firmando a “Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento”. Podemos conhecer centenas de contratos fechados, via

entidades e países estrangeiros, por exemplo, acessando o site oficial do governo brasileiro, via Internet; ao se configurar como documento oficial – e voz estatal – podemos considerar o site do governo brasileiro como uma fonte legítima em nossa pesquisa, na apreensão do instituído.

Segundo pronunciamento oficial, a “demanda por cooperação técnica recebida de países desenvolvidos mostra-se cada vez mais exigente visando à obtenção de alta tecnologia que atenda o nível atual de exigência de desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico do país”⁸⁵, demonstrando, mesmo que superficialmente, que a crença do governo brasileiro – relativa ao investimento em tecnologia – é a de que esta garantirá ao país, condições de se manter competitivo no mercado internacional. No entanto, verificamos que, historicamente, o Brasil – dada sua posição na distribuição do poder no mundo e a concentração da produção científica e tecnológica nos países centrais, como Alemanha, Japão e Estados Unidos – sempre esteve atrás na “corrida tecnológica”.

A história da informática no Brasil está estritamente ligada aos processos de industrialização no país – com esforços concentrados do Estado entre as décadas de 30 e 50. Numa perspectiva de modernização, entidades nacionais como o IDORT⁸⁶, a FIESP⁸⁷ e o SENAI⁸⁸, dentre outras, moveram seus esforços na constituição de demandas por definição, através da ação planificadora estatal, de políticas e projetos de desenvolvimento, que envolvessem a inserção das novas tecnologias no processo produtivo. São atores sociais importantes nesse movimento, a burguesia urbana industrial, a classe média urbana tecnológica, a classe média rural tecnológica e o proletariado não-cartorial (IANNI, 1984), que contribuem, a partir do golpe de 1964, aos processos de internacionalização do mercado interno e conseqüentemente, de toda a superestrutura. A presença de multinacionais no país, com altos graus de tecnologização da produção exigem a definição, pelo Estado, de políticas educacionais que preparassem o trabalhador brasileiro ao manuseio de maquinários e equipamentos que exigiam o conhecimento em informática. Das indústrias tradicionais, outras áreas foram surgindo e se acoplando a esse processo

⁸⁵ BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Bilateral (CTRB)* (on line). Agosto de 2000. Disponível: <http://www.abc.mre.gov.br/ctrb/cbrb.htm>. (capturado em 20/07/2000).

⁸⁶ Instituto de Organização do Trabalho.

⁸⁷ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

⁸⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

tecnológico, como a saúde, o sistema financeiro, a comunicação, as atividades comerciais e enfim, a educação – a escola. O interesse por informatização da sociedade se estende progressivamente a toda ela, de uma forma ou de outra, a fim de inserir o Brasil em patamares de crescimento econômico superiores (não questionaremos aqui o caráter desse desenvolvimento).

Hoje, a abertura ao capital externo envolve a “cooperação para o desenvolvimento”, a fim de garantir um relativo equilíbrio em torno dos interesses econômicos mundiais. Com tal finalidade temos a OCDE⁸⁹, a qual conta com 21 países membros no seu “Comitê de Ajuda para o Desenvolvimento” (CAD), que tem como meta estabelecida pelas Nações Unidas contribuir com 0,7% do PNB à Organização. Atualmente, a ajuda oficial ao desenvolvimento pelos países membros da OCDE gira em torno de 0,23% do PNB.

A “cooperação técnica” tem natureza bilateral, multilateral, ou entre países em desenvolvimento e seu financiamento aos países é permeado pela relação de dominação, disposta entre os países de capitalismo avançado (principalmente os EUA) e os de economias em desenvolvimento. Esse tipo de cooperação tem como objetivo o alcance de mudanças estruturais na sociedade, à medida que os “benefícios” (absorção de know how técnico, informações e experiências) oriundos dessa relação interferem na relação capital/trabalho, no sistema produtivo e na organização educacional, por exemplo, de uma determinada formação social. Seu pronunciamento oficial é o de que tem como “objetivo final a transferência de tecnologia e de conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento do país”⁹⁰.

Quanto às diretrizes e às orientações gerais para o julgamento de projetos de cooperação externa, percebemos que têm estreita ligação com as conferências internacionais empreendidas no sentido de responsabilizar a “comunidade internacional” pela manutenção da estrutura capitalista mundial, na resolução de problemas de ordem conjuntural e estrutural, enfrentados pelos países, principalmente os de capitalismo em desenvolvimento. No caso dos projetos fechados e em execução atualmente, há um critério que clareia essa relação, relativo à apresentação de projetos que pleiteiem financiamento

⁸⁹ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

⁹⁰ Fonte on line: <http://www.abc.mre.gov.br>; já citado anteriormente, parte relativa à determinação dos “Objetivos” das cooperações técnicas travadas.

externo ao FNUAP⁹¹: “A compatibilidade com os compromissos internacionais do Brasil, em particular, aqueles firmados no âmbito das Conferências da Agenda Social das Nações Unidas com destaque para Cairo e Beijing”⁹².

Segundo dados oficiais⁹³, as fontes bilaterais têm aportado, em média e a fundo perdido, o montante anual de US\$ 98 milhões – materializado mediante consultorias de alto nível, capacitação/treinamento de técnicos brasileiros e doação de equipamentos de alta tecnologia. A previsão de alocação dos recursos para o ano de 2000 envolveu montantes do Japão (US\$ 53,0 milhões), da Alemanha (US\$ 14,0 milhões), da França (US\$ 12,0 milhões), do Reino Unido (US\$ 9,5 milhões); da Itália (US\$ 3,8 milhões) do Canadá (US\$ 3,5 milhões) e dos Estados Unidos (US\$ 2,2 milhões).

De acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Brasil teve, no ano de 2000, 113 projetos em execução, com caráter bilateral, distribuídos geograficamente desta forma: a região sudeste concentra o maior número de propostas (29), seguido pela região nordeste (22), norte (21), centro-oeste (15) e Sul (12), as que abrangem o território nacional, contam com 14. Além disso, há 115 atividades em execução, que apresentam uma distribuição geográfica diferente, concentrando-se a maioria das propostas na região nordeste (39), seguida pela região sudeste (38), norte (22), sul (7), centro-oeste (5); o número de atividades em nível nacional é 4.

As “atividades” são ações específicas que visam solucionar questões pontuais menores, não tratadas em nível de projetos. As 115 atividades, ora em execução, concentram-se nas seguintes áreas: social (41), agricultura (23), gênero (16), meio ambiente (12), capacitação profissional (10), saúde (9) e indústria (4). Os projetos em execução, perfazendo um total de 113, se concentram nas áreas de meio ambiente (48), agricultura (19), social (17), saúde (12), indústria (11), administração pública (3) e transporte (3).

Além das ações e projetos desenvolvidos de forma bilateral, a política brasileira de cooperação técnica enfatiza a implementação de ações com países amigos em estágios de

⁹¹ Fundo de População das Nações Unidas.

⁹² Nas Diretrizes e orientações Gerais para o Julgamento de Projetos, página relativa aos acordos de cooperação técnica vigentes do site do governo brasileiro, no endereço on line: <http://www.abc.mre.gov.br>.

⁹³ Todas as estatísticas e dados referentes à “Cooperação Técnica bilateral” presentes neste trabalho têm como fonte a ABC (Agência Brasileira de Cooperação) /CTRB (Cooperação Técnica Recebida Bilateral), vinculada ao Ministério de Relações Exteriores do Brasil, informações expressas no site do governo brasileiro, cujo endereço on line é <http://www.abc.mre.gov.br/ctrb/ctrb.htm> e capturadas entre agosto de 2000 e março de 2001.

desenvolvimento similares aos do Brasil; ações que são responsabilidade da “Coordenação de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento” (CTPD), da ABC.

A CTPD busca sempre identificar e implementar projetos que contribuam para o desenvolvimento dos países parceiros. Ao mesmo tempo, esta modalidade de cooperação permite ao Brasil intensificar suas relações com outros países em desenvolvimento da América Latina e Caribe, da África, do Leste Europeu, da Ásia e do Oriente Médio. Há intenso intercâmbio com os países da América Central e Caribe, África (principalmente com os países de língua oficial portuguesa), Ásia e Oceania.

Segundo documento oficial, disponibilizado on line no site do governo federal (Ministério das Relações Exteriores) a cooperação técnica brasileira tem como missão "contribuir para o adensamento das relações do Brasil com os países em desenvolvimento, para a ampliação de seus intercâmbios, para a geração, disseminação e utilização de conhecimentos técnicos, para a capacitação de seus recursos humanos e para o fortalecimento de suas instituições"⁹⁴. Na operacionalização dos projetos de cooperação, a CTPD interage com as instituições técnicas nacionais, públicas e privadas, que compartilham os custos do desenvolvimento dos trabalhos. Porém, a principal fonte de financiamento dos projetos de cooperação técnica é o “Fundo Brasileiro de Cooperação” (FBC/OEA)⁹⁵, que constitui um mecanismo operacional de financiamento, sem retorno, dos projetos aprovados. Outros mecanismos de apoio aos projetos da CTPD são o “Programa Conjunto de Cooperação Técnica Brasil-BID”⁹⁶, o “Acordo Brasil-FAO Relativo ao Uso de Peritos

⁹⁴ Site do governo brasileiro, página relativa à Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento; CTR/Agência Brasileira de Cooperação/Ministério das Relações Exteriores. Todos os dados e estatísticas apresentados neste trabalho referentes à CTPD, têm como fonte o site do governo brasileiro, cujo endereço é <http://www.abc.mre.gov.br>.

⁹⁵ O Fundo Brasileiro de Cooperação (FBC) foi instituído junto à Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1995 com o objetivo de financiar ações de cooperação técnica entre os países membros da OEA e o Brasil.

⁹⁶ O Programa Conjunto de Cooperação Técnica Brasil-BID (PCCT Brasil - BID) foi criado em 1996 com vistas a apoiar a realização de consultorias especializadas, atividades de pesquisa e treinamento entre os países da América Latina e Caribe elegíveis como mutuários do Banco. O limite máximo de solicitação é de US\$ 20.000, sendo apoiadas as áreas de Agricultura, Pecuária e Pesca, Educação, Energia, Recursos Minerais, Indústria, Pequena e Média Empresa, Saúde, Trabalho, Transportes, Meio Ambiente e Integração. Os tipos de CT contemplados referem-se à consultoria de curta duração, atividades de pesquisa e treinamento de curta duração no Brasil e no exterior.

em Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento”⁹⁷ e o “Acordo de Cooperação Técnica Brasil-IICA”⁹⁸.

A cooperação técnica brasileira com outros países em desenvolvimento tem concedido ênfase às áreas de agricultura, saúde, indústria, administração e finanças, planejamento de CTI, energia e mineração, educação, trabalho e previdência, transporte, dentre outras.

Quanto às agências de financiamento de caráter multilateral, além das descritas no decorrer desse trabalho, compõem a Cooperação Técnica Recebida Multilateral: OPAS/OMS: "Acordo Básico de Assistência Técnica entre os Estados Unidos do Brasil e a Organização das Nações Unidas, suas Agências Especializadas e a Agência Internacional de Energia Atômica", de 29/12/64, promulgado pelo Decreto nº 59.308, de 23/09/66; e o "Acordo entre a Repartição Sanitária Pan-Americana e o Governo do Brasil para o funcionamento do Escritório de Área da OPAS/OMS" de 20/01/83, promulgado pelo Decreto nº 353 de 03/12/91; FLACSO⁹⁹: "Convênio entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO para o Funcionamento da Sede Acadêmica da FLACSO no Brasil", de 03/12/90, promulgado pelo Decreto nº 593 de 06/07/92; UE: "Acordo Quadro de Cooperação entre a Comunidade Econômica Européia e a República Federativa do Brasil" de 15/04/92; OEA: "Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Secretaria Geral da OEA, sobre o Funcionamento de Escritório da OEA, suas Obrigações, Privilégios e Imunidades", de 29/12/64, promulgado pelo Decreto nº 59.308, de 23/09/66 e CEPAL: "Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para o Funcionamento do Escritório no Brasil da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe", de 27/07/84.

A “Cooperação Técnica Recebida Multilateral” engloba os programas de cooperação técnica desenvolvidos entre o Brasil (Estado-membro) e os organismos

⁹⁷ O Acordo Brasil-FAO Relativo ao Uso de Peritos em Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, firmado em 1995, contempla as áreas de Agricultura, Silvicultura e Pesca, por intermédio das modalidades de intercâmbio de experiência, partilha da capacidade técnica e aptidões complementares de desenvolvimento.

⁹⁸ O Acordo de Cooperação Técnica Brasil-IICA foi firmado em 1997 e oferece apoio às áreas de Agricultura, Pecuária e Pesca. As modalidades de CT empregadas são na forma de consultorias de curta duração, capacitação de curta duração em cursos, seminários e visitas técnicas no Brasil e no exterior, aquisição de equipamentos e material permanente, material de consumo e complementação da infra-estrutura.

⁹⁹ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

internacionais, entre os quais os fundos, programas e as agências especializadas das Nações Unidas, a OEA¹⁰⁰, etc. Este tipo de cooperação internacional prevê a implementação de projetos executados em parceria direta entre as partes envolvidas, “visando alcançar objetivos e resultados que conduzam a um salto qualitativo e sustentado da instituição beneficiária nacional, com impacto concomitante sobre o perfil sócio-econômico do país”¹⁰¹, através da transferência de conhecimentos, tecnologias e experiências que tenham aplicação prática no processo de desenvolvimento do Brasil.

Este tipo de cooperação exige que: a) sua concepção deve partir de instituições nacionais; b) a elaboração dos projetos deve estar de acordo com as prioridades nacionais de desenvolvimento; c) a coordenação e gestão dessas ações devem estar a cargo das instituições nacionais receptoras da cooperação.

A origem do financiamento de projetos e atividades de cooperação multilateral, incluindo seminários, reuniões internacionais, missões de curta duração, etc. - pressupõe o aporte de recursos técnicos e financeiros, em diferentes proporções, mobilizados seja pelos organismos internacionais, seja pelas instituições nacionais que solicitam a cooperação. Além disso, há os chamados “fundos internacionais”, canalizados por uma das partes envolvidas.

Suas principais áreas de concentração são, atualmente: educação (ensino fundamental, planejamento e gestão educacional), ciência e tecnologia (energia, telecomunicações, informática e gestão da qualidade), modernização do setor produtivo (agricultura, indústria, serviços e comércio exterior), meio ambiente (reconversão industrial, educação ambiental, manejo florestal, biodiversidade, desenvolvimento econômico ambientalmente sustentável, exploração racional de recursos naturais, etc), saúde (saúde pública, controle e prevenção de doenças, saúde reprodutiva), desenvolvimento social (geração de emprego e renda, proteção à criança e promoção da mulher) e administração pública (reforma do Estado e reforma fiscal) – áreas associadas a campos de atuação específicos dos vários organismos internacionais.

¹⁰⁰ Organização dos Estados Americanos.

¹⁰¹ Site do governo brasileiro, página relativa à Cooperação Técnica recebida Multilateral. Quase todos os dados respectivos à Cooperação Técnica Recebida Multilateral, parte da Agência Brasileira de Cooperação/Ministério das Relações Exteriores do Brasil, foram extraídos via Internet, do site oficial do estado brasileiro, cujo endereço on line é http://www.abc.mre.gov.br/ctrm/ctrm_projetos.htm.

As principais contrapartes multilaterais são os organismos multilaterais. O Brasil desenvolve projetos na área multilateral com os seguintes organismos internacionais: AIEA, BID, CEPAL, FAO, FLACSO, FNUAP, IICA, OACI, OEA, OIMT, OIT, OMM, OMPI, OPAS, PNUD, UE, UIT, UNDCP, UNESCO, UNICEF, OMS, UNIDO, UNIFEM e UPU. Em anexo a este trabalho, segue a tabela com as contrapartes externas e suas respectivas áreas de atuação.

No ano 2000, a carteira de projetos da “Coordenadoria de Cooperação Técnica Recebida Multilateral” contabilizou 343 (trezentos e quarenta e três) projetos em execução. Em anexo a este trabalho, segue a tabela da “Cooperação Técnica Recebida Multilateral”, com os projetos em execução por setor.

Em 2000, há uma diferença na distribuição geográfica dos projetos em execução. A maior variação no atendimento das regiões é de 17%, considerando o nordeste, com 26% e as regiões sul e centro-oeste, com 9%. A distribuição geográfica dos projetos em execução por região também pode ser encontrada nos anexos a este trabalho.

Também há uma diferença na distribuição de recursos financeiros por entidade financiadora, sendo que a maior é o PNUD, com 60% dos financiamentos externos.

As áreas de financiamento que apresentam o envolvimento direto com a inserção das novas tecnologias, dentre elas a informática, são meio ambiente, indústria, capacitação profissional, saúde, agroindústria e agropecuária, administração e finanças, educação (vinculada à capacitação profissional), dentre outras áreas.

Quanto às atividades em desenvolvimento – de caráter bilateral – podemos destacar as que diretamente envolvem a questão das novas tecnologias. A lista destes projetos e atividades pode ser encontrada nos anexos deste trabalho.

Os dados colocados acima confirmam a presença de investimento externo e, portanto, de influência externa na definição das diretrizes traçadas para as políticas públicas que envolvem o setor de informática no País. A análise destas políticas, assim, exige a compreensão macro-política da inserção do Brasil na conjuntura político-econômica atual.

4.1. Breve Histórico da Informática no Brasil

4.1.1.Contexto

Para a compreensão das políticas nacionais brasileiras no setor de informática, inclusive daquelas referentes à informática e educação, precisamos nos reportar a alguns acontecimentos que compõem o contexto político e sócio-econômico da produção destas políticas e que apontam seus fundamentos filosóficos, sociais, históricos, políticos e ideológicos.

As alterações na configuração da divisão do trabalho internacional, deflagradas com a crise do petróleo em 1973, articulam o contexto exigido para a reordenação do poder mundial, concentrando, ainda mais, em regiões, os poderes e os bens de produção. Fica, principalmente à chamada “Trilateral” – Europa, Japão e Estados Unidos – o domínio do “pensar”, basicamente o know how tecnológico, a informática, e aos países em desenvolvimento restam a produção de matérias-primas e as indústrias convencionais, como a automobilística, cujo controle do processo produtivo continua nos grandes centros decisórios – os países centrais. A inserção da informática na indústria bélica é elemento deste processo a ser destacado na configuração da centralização do poder.

O Brasil tenta nesse contexto, via “Política de Reserva de Mercado” (imposta pela SEI – órgão de segurança nacional até então vinculada ao Conselho de Segurança Nacional e que se responsabilizava por normatizar o uso da informática no Brasil), ganhar autonomia no setor. A política de reserva de mercado foi um mecanismo utilizado por países como a França e os EUA na implantação de seus campos tecnológicos. No entanto, essa tentativa sofre retaliação por parte dos EUA, via Contencioso Brasil-EUA¹⁰².

O “contencioso Brasil-EUA” torna-se um dos elementos importantes na configuração de nossa Política Nacional de Informática¹⁰³ – referido na Literatura

¹⁰² Segue, nos “Anexos”, um quadro com os principais eventos do Contencioso Brasil-EUA.

¹⁰³ Embasada na Lei 8.248/91, apesar de seus benefícios terminarem em 29 de Outubro de 1999, estando hoje em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei 0342, que pretende ampliar o prazo de incentivo fiscal e propõe sua redução de forma gradual e progressiva, além de incentivar os investimentos em pesquisa e desenvolvimento e aperfeiçoar o escopo da Lei de Informática. A adequação da PNI brasileira às exigências do mercado internacionalizado também considera providências como as tomadas no âmbito do MERCOSUL, visando a revisão de legislação e da proteção à propriedade intelectual de programas de computador e

internacional como o “caso brasileiro da 301”, devido à “Lei de Comércio Americana”, em seu artigo 301, que trata da autorização à presidência dos EUA para que baixasse sanções a países que não alterarem políticas que pudessem prejudicar os interesses norte-americanos. No caso brasileiro, ela atingia basicamente a proteção do mercado nacional de informática – relativa à produção de mini e microcomputadores e seus periféricos; reserva ampliada em 1984 para equipamentos eletrônicos, componentes microeletrônicos, softwares e serviços de informática. Além da prioridade nas compras governamentais, os empresários brasileiros tinham incentivos fiscais à produção nacional de tecnologia e um controle das importações por oito anos.

A atuação do Estado, em décadas anteriores, principalmente através da política de proteção do mercado, baseada na política de substituição de importações, foi a principal responsável pela industrialização na área de informática e telecomunicações – hoje a maior da América Latina. Inserida nessa tradição, a referida reserva de mercado foi recomendada em 1976, por grupos nacionalistas, como ação frente ao choque cambial provocado pela alta do preço do petróleo, em 1973. No início da década de 70 foi concebida no interior do aparelho estatal, por elementos dos grupos militares e da tecnocracia governamental, uma indústria de informática. Esta indústria visava a modernização industrial e a diminuição da excessiva dependência de fornecedores e assistência técnica externos para os equipamentos digitais do Estado.

Essa medida tornou-se o principal instrumento da ação estatal de fomento à indústria nacional no setor. A partir de 1990, o setor de informática sofre profundas mudanças institucionais, parte de uma nova política industrial e de comércio exterior do Estado nacional. A partir desta década, com o Governo Collor, é que ganham hegemonia os grupos interessados à abertura do mercado aos capitais e produtos externos, bem como à redução da participação do Estado no setor. Na atualidade – final da década de 90 e início do século XXI – é enfatizado o desenvolvimento científico e tecnológico.

A pressão americana vai desde a inicial e total rejeição a seu encerramento em 1989, passando por uma agenda de negociações sobre “pontos em disputa” relativos aos “procedimentos administrativos”, o “acesso ao mercado brasileiro” e os “direitos de

circuitos integrados e à desregulamentação da comercialização de software, com o fim da similaridade e do cadastramento – via Lei nº 9.609, de 19 de fevereiro de 1998.

propriedade intelectual”. Essas pressões forçaram, em agosto de 1986, a implantação de reformas internas na SEI¹⁰⁴, com a finalidade de analisar os pedidos de produção nacional na área e de importação; a reforma foi acompanhada da aprovação da associação IBM-Gerdau joint-venture¹⁰⁵ e a criação de um grupo ad hoc, com a finalidade de analisar queixas americanas com respeito à PNI. Quanto ao acesso ao mercado brasileiro, a alteração mais significativa foi a publicação do comunicado da CACEX, nº 171, de 11 de dezembro de 1986 – que reduzia a relação dos produtos de importação controlada e retirava da SEI o poder de autorizar a importação de produtos contendo sistemas de controle numérico. Porém, a ênfase da disputa era relativa à propriedade de direitos intelectuais sobre a produção de softwares, cuja política específica vinha sendo pensada no Brasil desde a década de 70. A disputa, nessa questão, se encerra quando o governo norte-americano monitora o processo de tramitação do “Projeto de Lei de Software”¹⁰⁶ – que trata da proteção de direitos de propriedade pela lei de direitos autorais – no Senado¹⁰⁷.

Essa medida tanto provocou perdas econômicas (como na área de exportação de calçados, de suco concentrado de laranja e de pequenos aviões), considerando que os EUA absorviam – nesta época – mais de 26% das exportações brasileiras e ainda ocupava papel decisivo na negociação da dívida externa do Brasil, quanto contribuiu na (re) configuração da composição fonte de apoio à PNI no Brasil, à medida que o poder das sanções americanas, mais do que afetar os interesses dos grupos nacionais beneficiados pela PNI, provocava a intensificação da ação de grupos de oposição à interferência americana na política nacional. Assim, além dos conflitos de interesse se darem em nível internacional, entre o Brasil e os EUA, ainda intensificaram-se os conflitos por hegemonia dados internamente, entre setores nacionalistas, que buscavam a garantia do controle nacional

¹⁰⁴ Secretaria Especial de Informática.

¹⁰⁵ Os *joint-ventures*, o licenciamento de tecnologia e os contratos de distribuição caracterizavam o acordo com empresas estrangeiras, a fim de garantir a sobrevivência de empresas nacionais de informática.

¹⁰⁶ Que termina com a promulgação da Lei nº 7.646, de 1988 (Lei de Software).

¹⁰⁷ A instituição do registro de “Software” pelo Decreto 87.701, de 14 de outubro de 1982, regulamentada pelo Ato Normativo nº 22/82 da SEI proporciona ao País um tempo hábil para o controle das importações de “software”, submetendo-se este produto à mesma doutrina de desenvolvimento da indústria e tecnologia locais. O objetivo da SEI era proporcionar debates na definição de diretrizes específicas para esse setor da indústria de informática; além de obter regulamentação à produção e comercialização de software, com proteção dos direitos dos produtores. Além do Ato Normativo citado, a legislação anterior à Lei de Software, específica de “software”, compõe-se dos Atos normativos nº 15/1975, 23/1982 e 27/1983.

sobre as políticas aqui constituídas e aqueles que defendiam a desregulamentação econômica e incentivavam a entrada de capital externo no País.

O contencioso, assim, assume importante papel na constituição de nossa PNI quando assume estratégias de negociação e obtém concessões brasileiras, no sentido de flexibilizar a implantação da PNI, em sua reserva de mercado.

Também as alterações no equilíbrio político de apoio e oposição internos que interferem na configuração da PNI são fatores resultantes do contencioso, segundo Bastos, sendo duas as principais:

“Uma foi o fortalecimento da oposição à política pela progressiva integração dos negociadores governamentais da dívida externa e do contencioso, e dos exportadores atingidos pela ameaça da retaliação. A outra foi a redução no grupo dos que apoiavam abertamente a PNI e a perda de combatividade entre os que permanecem fiéis a ela. Juntamente com o envolvimento de grupos alheios à PNI, a ameaça de retaliação deu à oposição a oportunidade de mobilizar apoio social em nome da eliminação do isolamento internacional que a PNI estaria impondo ao conjunto da economia brasileira.” (BASTOS, 1993: 47)

Gostaríamos de destacar o papel do Estado, no Brasil deste momento, relativo ao mercado de informática. Até a década de 90, a indústria brasileira de computadores contou com a participação planejadora, coordenadora e executora do Estado, como demonstram estudos como o de Tonooka¹⁰⁸. A partir da década de 90, o Brasil enfrenta, como já afirmamos, uma diminuição da atuação do Estado nesse setor. A Lei 8.248/91, que introduz e enfatiza os requisitos *inovação* (baseada na pesquisa e desenvolvimento do setor – de nichos específicos de mercado), *seletividade* (baseada na definição do que produzir e em que escala) e *qualidade*, demonstrando que, apesar da alteração quantitativa e qualitativa de sua atuação, o Estado continua agindo no setor. No período compreendido entre 1991 e 1999, o Estado define contrapartidas do empresariado do setor como os incentivos fiscais (por meio do Decreto 792/93) que contemplou até 1999, a isenção do “Imposto sobre Produtos Industrializados” (IPI), o que propiciou redução até 15% do custo final do

¹⁰⁸ Tonooka, E. K. in *Política Nacional de Informática: vinte anos de intervenção governamental*. São Paulo, Estudos Econômicos, 22 (2): 273-297, IPE/USP, 1987.

produto; e a “Política de Compras Governamentais” (Decreto 1.070/94) que enfatiza a qualidade e a competitividade nas licitações pelo licitador público, considerando a relação preço/desempenho. Em contrapartida, as empresas devem destinar 5% do faturamento bruto para atividades de pesquisa e desenvolvimento, dos quais 2% são reservados a convênios com universidades, institutos de pesquisa ou programas governamentais prioritários na área. Além disso, há exigência quanto às regras do processo produtivo básico, que “define critérios de industrialização mínima para cada classe do produto, em substituição ao conceito anterior de índice de nacionalização, permitindo focar em nichos da cadeia produtiva¹⁰⁹ e a conseqüente seletividade dos produtos, partes e peças a serem fabricados localmente”¹¹⁰, além da obtenção de certificação pelas empresas do ISO 9000 dos sistemas de qualidade das empresas – em prazo definido até 2 (dois) anos.

A retirada do Estado assim, diz respeito à sua função como Estado-empresário – na produção direta de tecnologia, como o que se deu no início da década de 70 no Brasil. No entanto, é interessante atentar para o fato de que hoje, apesar do discurso da retirada do Estado no financiamento na área da informática, este continua atuando através dos mecanismos já citados acima, além da ação do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), em cooperação com agências de fomento públicas, como o BNDES e a FINEP¹¹¹, no financiamento de bens e serviços de informática, inclusive para pessoas jurídicas, principalmente no que se refere à produção de softwares.

Por outro lado, atualmente vivenciamos a ampliação do espaço público à ação de atores sociais providos de interesses próprios, contraditórios e muitas vezes antagônicos, como empresários e trabalhadores, em torno da definição de políticas que tratem da informática. Dentre elas, as políticas de formação profissional; como podemos ver expresso na ação dos empresários industriais, desde a década de 80, via CNI¹¹², na elaboração de propostas concretas em relação às políticas educacionais diante das mudanças estruturais sofridas pela economia brasileira e a ação das “Centrais Sindicais”, principalmente a partir

¹⁰⁹ A abertura no setor, a partir de 1991, considerou a identificação de nichos pela indústria brasileira de inserção no mercado internacional. Esse processo fundamentou as negociações da Tarifa Externa Comum para o MERCOSUL, onde se definiu a evolução tarifária entre 1995 a 2006 – havendo no final deste período, uma tarifa máxima de 16%.

¹¹⁰ Política Nacional de Informática (PNI), in *Temas em Ciência e Tecnologia*; informações disponíveis pelo endereço on line: <http://www.mct.gov.br/pni/pni.htm>.

¹¹¹ Financiadora de Estudos e Projetos.

¹¹² Conselho Nacional da Indústria.

da década de 90, de discussão dos processos de reorganização industrial, das novas concepções de produção e de suas implicações sobre as qualificações e a educação.

Consideramos importante acrescentar aos elementos tratamos acima, outros à análise da constituição da PNI brasileira, tais como o movimento dos trabalhadores e sua ação na constituição de demanda na área de capacitação profissional em informática. No equilíbrio de forças interno devemos considerar, além de setores capitalistas, de orientação nacionalista ou “internacionalista”, setores representantes de outras classes sociais que também se posicionam neste contexto. Além disso, uma política tecnológica deve considerar, além do contexto onde é produzida, a caracterização da força de trabalho – as classes trabalhadoras – deste determinado contexto histórico, político, econômico e cultural, pois é esta classe que, no limite, representa a capacitação tecnológica de um país.

Nesse sentido, gostaríamos de citar os estudos de Tapia (1995), para quem as razões da crise da PNI estão vinculadas às suas bases de sustentação (coalizões de interesses) – constituição e modificação, no decorrer de sua trajetória histórica. A análise deste autor privilegia as alianças políticas constituídas e as modalidades de articulação de interesses no interior do aparato estatal – no nível do setor de informática – além das opções estratégicas dos grupos organizados. Sua ênfase é na elaboração e implementação da PNI, com destaque aos fatores político-institucionais.

As bases de sustentação da PNI envolvem a rede de interesses constituída, abrangendo a burocracia estatal, os empresários, as lideranças políticas e associativas e inclusive os governos estrangeiros, no sentido de definir o padrão de intervenção estatal, os objetivos, os instrumentos e a distribuição de custos e benefícios no que se refere aos rumos da informática no País.

O autor acrescenta à nossa leitura da crise da reserva de mercado para o setor de informática, elementos relativos à diferenciação estrutural da indústria de informática, a diversidade das forças nacionalistas, dentre outras forças políticas e sociais envolvidas no debate e as diferentes arenas decisórias da PNI.

A tese de Tapia centra-se na hipótese de que houve perda de viabilidade política da *policy*, devido à desestabilização de suas bases de sustentação. Para comprovar sua tese, reconstrói o ciclo da PNI, desde a década de 70 até sua desmontagem em 1991, trazendo-nos elementos novos à compreensão do processo político (envolvendo os atores e os fatores

político-institucionais constituintes) de constituição da política, além dos impactos do contencioso norte-americano, tais como a reestruturação político-institucional no nível governamental, a ampliação da mobilização em torno da reserva de mercado e o estudo da natureza e da dinâmica do arcabouço institucional – os conflitos intra-institucionais.

Para Tapia, as fases da PNI são: a da gênese, ou da constituição da política, na década de 70; da construção do campo de implementação da política, de 1979 a 1984, da implementação propriamente dita, de 1985 a 1989 e a da desmontagem da política, de 1990 a 1991.

Mesmo com enfoque diverso, a análise de Tapia nos auxiliou bastante no aprofundamento de nossa investigação, ao destacar a importância da ação do Estado na definição dos rumos da informática no País.

Com relação a esse ponto, considerado de fundamental importância ao nosso trabalho, gostaríamos de destacar o posicionamento do autor, ao assinalar que o modelo de Estado que marca esse período histórico – o de constituição da PNI – é o “expandido”, onde a tendência à independência das agências e à autonomia dos atores contribui ao enfraquecimento da capacidade de regulação do Estado, introduzindo dificuldades internas em seu *modus operandi*. Além disso, há uma intensa politização das práticas burocráticas intra e inter agências, ministérios e autarquias, por exemplo, o que leva à fragmentação, à justaposição e à redundância da ação do Estado, num contexto onde o Estado é incapaz de manter a unidade em sua dinâmica interna.

Segundo Tapia, esse duplo movimento – de um lado a expansão das atividades estatais e de outro, a politização das práticas burocráticas – ampliou o raio de ação de grupos burocráticos, ao mesmo tempo em que criava as condições para a conformação de uma estrutura institucional diversa e fragmentada.

A ação do Estado sobre o setor de informática, num primeiro momento é reguladora, como podemos verificar na criação do GTE¹¹³ e da CAPRE¹¹⁴ (1972). No Governo Geisel, o estabelecimento de um novo padrão de industrialização, com o fortalecimento da indústria nacional, leva a uma ação estatal mais interventora, que se expressa no empreendimento de uma política industrial visando à configuração definitiva

¹¹³ Grupo Técnico Especial, Decreto 68.267 de 18/02/71.

¹¹⁴ Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico.

da estrutura industrial brasileira. Nesse momento, o desenvolvimento científico e tecnológico torna-se fundamental, na visão nacionalista¹¹⁵ de desenvolvimento que permeia o processo, à construção do “Brasil-potência”.

Outro exemplo de intervenção estatal sobre o mercado – e de forma mais específica, sobre o setor de informática – é a adoção de medidas de controle de importações, no final de 1975. No caso da informática, essas medidas eram relativas à anuência prévia da CAPRE para a importação de computadores eletrônicos e de seus periféricos, dentre outros equipamentos (Resolução 104 do CDI¹¹⁶). A ação estatal, no entanto, não contava com o consenso – nem externo, nem interno ao aparelho estatal.

A criação da empresa Cobra (1976) inicialmente concebida pelo financiamento em tripé – capital estatal, privado nacional e estrangeiro – mas posteriormente reestruturada financeiramente, tornando-se uma empresa nacional com predomínio acionário do capital estatal, nos aponta como o Estado, nesse momento, não só intervém no mercado, mas também empreende, produz. A ação estatal se justificou pela ausência, na realidade do mercado interno, de empresas com condições de impulsionarem o desenvolvimento tecnológico nacional, no entanto, a demanda interna por tecnologia ultrapassava os limites do que a indústria nacional podia oferecer, então o País se abre à concorrência internacional.

Segundo Tapia, os resultados dessa incipiente política do Estado foram, de um lado, a ampliação dos graus de liberdade para iniciativas setoriais (como o caso da informática), dirigidas à formulação de políticas nacionalistas e autonomistas e de outro, a falta de uma visão integrada na condução das políticas científica, tecnológica e industrial, demonstrando uma ausência de estratégia coerente, no interior do Estado, de articulação do referencial global e do setorial, no desenvolvimento econômico.

No período compreendido entre 1979 e 1984, na ampliação dos espaços políticos ocorridos com o avanço das lutas pela democratização do País e frente às vulnerabilidades dos instrumentos da PNI, a institucionalização da política toma caráter central na ação do Estado, expressa principalmente na criação da SEI, em 1979 e na instituição da Política de

¹¹⁵ Visão presente tanto no nacionalismo militar enraizado na Doutrina de Segurança Nacional, quanto no nacionalismo das elites civis, burocráticas e científicas.

¹¹⁶ Conselho de Desenvolvimento Industrial.

Reserva de Mercado, através da aprovação da Lei da Informática pelo Congresso Nacional¹¹⁷, em outubro de 1984.

A ampliação do número de atores no interior do Estado, ocorrida em função da ampliação dos espaços políticos, no sentido de definir o modelo de política a ser implementado, gerou problemas de coordenação da política de informática. Os conflitos envolviam divergências quanto à estratégia industrial para o complexo eletrônico, o que ocasionou diferentes articulações entre burocracias e interesses privados, no interior do aparato estatal.

Neste contexto, a ação do Estado foi concebida como supletiva à da iniciativa privada. A política de informática permaneceu desarticulada com as diretrizes gerais da política econômica e não integrava outras áreas de policy, nem as afins, como os de eletrônica de consumo e telecomunicações (do complexo eletrônico), nem outras, como a educacional. O Estado mostra-se regulador, como demonstram os instrumentos de política adotados pela SEI entre 1980 e 1984: o controle das importações, a concessão de licenças de fabricação para empresas e a supervisão da demanda de órgãos públicos (direcionamento do poder de compras do Estado – via análise e aprovação dos planos diretores de informática dos órgãos públicos). O objetivo básico, visado pelo Estado, através desta política, era construir os espaços para o nascimento da indústria brasileira de circuitos integrados. No entanto, essa política contou com limites no âmbito do Estado, como apontam Tapia (1995) e Piragibe (1985): as atividades de pesquisa e desenvolvimento eram financiadas com recursos da própria empresa e não foi criada uma infraestrutura tecnológica para a informática envolvendo a capacitação de recursos humanos especializados para o desenvolvimento de tecnologias avançadas. Neste segundo ponto apontado como limite, percebemos de forma mais clara a desarticulação entre a política desenvolvida para o setor de informática e a política educacional. Com a aprovação da Lei de Informática no Congresso Nacional, reafirma-se o papel fundamental do Estado como principal agente de regulação no campo da informática. Também o Estado age como produtor direto de tecnologia, através da Cobra. Esse modelo, para Tapia, vai até o “desmonte” da PNI, em 1991.

¹¹⁷ Lei nº 7.232.

O Governo Collor, propondo um conjunto de medidas que visavam promover mudanças estruturais no padrão de desenvolvimento brasileiro, adotou uma estratégia liberalizante que pretendia articular a redução do papel do Estado na economia, uma política industrial e de comércio exterior e um plano de estabilização econômica. A crise apontada pelo novo governo, relativa ao padrão de desenvolvimento que vigorava na fase de substituição de importações, estava vinculada aos instrumentos da política industrial protecionista¹¹⁸ e, portanto, a ação governamental se basearia numa política de competição e de estímulo voltada para incentivar a competitividade, melhorar os preços e atender à demanda interna; além do desmonte dos instrumentos da política industrial protecionista.

A fase final de desmontagem da política de informática pelo Governo Collor é inaugurada pela tramitação efetiva do Projeto de Lei 5.804/1990, onde o governo fixava o prazo final de vigência do controle de importações e das licenças de fabricação até outubro de 1992, modificava o conceito de empresa nacional suprimindo o artigo 12 da Lei nº 7.232/1984, substituindo-o pelo artigo 171 da Constituição de 1988 e extinguiu todos os benefícios fiscais concedidos às empresas nacionais também em outubro de 1992 (tocando nos três pontos centrais da PNI). O Estado, assim, renunciava a seu papel estruturante, abandonava os princípios de prioridade setorial e o tratamento diferenciado entre empresas nacionais e estrangeiras.

As expectativas depositadas pelo governo na abertura do mercado e no “choque de competição” não se confirmaram: as empresas nacionais ficaram sujeitas a uma inserção subordinada no mercado local e a uma inserção incerta no mercado internacional (TAPIA, 1995). Para Tapia, a desestabilização política da PNI “foi o resultado da conjugação de quatro fatores: das novas alianças estratégicas de mercado, do encapsulamento da política de informática no nível do aparelho do Estado, da forte mobilização e pressões contra a reserva e da erosão da aliança nacionalista vitimada por conflitos internos. A trajetória da Política Nacional de Informática foi determinada em grande parte pelas repercussões desses fatores sobre sua base de sustentação política” (TAPIA, 1995: 336).

A crise econômica brasileira da década de 80 – vista por muitos economistas como uma crise em torno da modernização da estrutura produtiva que caracteriza a 3ª Revolução Industrial – dificulta a inserção do Brasil nos processos de transformação sofridos pelo

¹¹⁸ Política Industrial de Comércio Exterior, 1991.

capitalismo com a Revolução Industrial, considerando a ausência, no país, de uma política industrial e tecnológica e de estabilidade econômica, além da presença de um alto quadro de inflação, que resultou na estagnação da produção industrial, na redução dos salários e do mercado interno e na contração dos investimentos públicos, quadro este aliado a um alto índice de déficit de cidadania.

Por outro lado, é neste momento que se retoma o processo de democratização do País, com a presença da ação da sociedade civil – composta de novos atores sociais – e a ampliação dos movimentos sociais com demanda de participação na esfera pública – expressa, por exemplo, no movimento de “Diretas Já” e na Constituinte de 1988. Em contraposição ao movimento de reconquista da hegemonia política burguesa via CNI, surge um movimento sindical mais orgânico e politizado. De 1983 a 1991 foram elaborados os projetos que configuram a CUT¹¹⁹ (1983), a CGT¹²⁰ (1986) – com posterior divisão em 1989, com a criação da “Confederação Geral dos Trabalhadores” e das propostas do “sindicalismo de resultados” – reorganização política da CGT, além da criação da “Força Sindical” (1991).

Da proposta sindical geral de educação pública e gratuita para todos – início da década de 80, o movimento sindical passa, principalmente a partir de 1985, com a criação pela CUT da “Comissão Nacional de Tecnologia e Automação” (CNTA), vinculada à “Secretaria de Política Sindical”, a visar a intensificação “nas bases do movimento sindical o debate sobre tecnologia no interesse dos trabalhadores” (CUT, apud DELUIZ, 1997: 116). São realizados Congressos pela CUT – com destaque aos CONCURT, que tinham como objetivo sensibilizar o trabalhador para o processo de introdução de inovações tecnológicas, basicamente para a qualificação profissional, dos quais resultaram vários documentos sobre a questão. Esse movimento é intensificado na década de 90, frente aos movimentos de reconversão produtiva e ao crescente envolvimento do país no mercado internacional. Em abril de 1990 foi organizado o “Seminário Tecnologia e Organização do Trabalho: A resposta dos trabalhadores”, pela CUT/Secretaria de Política Sindical/CNTA, com apoio do DIEESE, FASE, IBASE, COPPE e UFRJ/Ildes. Em março de 1992, foi divulgado o documento “Recursos Humanos e Formação Profissional”, pelo IBMDS¹²¹,

¹¹⁹ Central Única dos Trabalhadores.

¹²⁰ Central Geral dos Trabalhadores.

¹²¹ Instituto Brasileiro de Modernização e Desenvolvimento Sindical.

ligado à Força Sindical. A CUT passa a reivindicar sua participação nos termos da resolução da OIT¹²², que prevê a gestão tripartite dos fundos públicos e nas agências e programas de formação profissional de alcance municipal, estadual, nacional e internacional. No caso brasileiro, o SENAI – entidade de direito privado que configura a matriz de decisão nesse aspecto centrada nos empresários – praticamente monopoliza a gestão dos fundos públicos para os programas de formação profissional.

Em 1993, a Força Sindical apresenta o documento “Um Projeto para o Brasil: A Proposta da Força Sindical” e a CUT, em 1995 divulga os documentos: “Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no Campo da Formação Profissional” e “Rumo à Construção de um Projeto Educacional para o País” – todas essas ações visavam obter maior participação das entidades sindicais nos processos decisórios relativos ao trabalhador frente à 3ª Revolução Industrial: educação profissional articulada com a educação geral, participação dos trabalhadores no processo de sua formação, gestão tripartite das agências de formação profissional, além da discussão de formas de financiamento e avaliação da aplicação de recursos.

O empresariado também age neste sentido, visando estabelecer a complementaridade entre sistema educacional público e sistema educacional empresarial, através de ação conjunta entre professores e executivos de diversas fases da produção industrial, a fim de aumentar a competitividade da indústria nacional, para a intensificação do uso da tecnologia na produção, visando garantir maior racionalização do trabalho e do processo produtivo, via formação do trabalhador (numa releitura da “Teoria do Capital Humano” dos anos 50). Outra ação, neste sentido, foi a divulgação dos documentos “Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil” (1988), “Competitividade e estratégia industrial: a visão de líderes industriais brasileiros” (1989), “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (1993) e “Ponto de partida: propostas de mudanças para o sistema CNI 1995-1998”.

A articulação entre os dois setores, no que se refere à formação profissional, ocorre em junho de 1992, com o Fórum Capital/Trabalho, que visava o diálogo entre as centrais sindicais e entidades empresariais, a fim de discutir problemas relacionados à educação, ciência e tecnologia. Neste Fórum, que contou com a participação da CGT, a CUT, a Força

¹²² Organização Internacional do Trabalho.

Sindical, a FIESP, a FCESP¹²³, a CNT, o PNBE, a SRB e a OCB, além da USP, é discutida a “Carta Educação”, que enfatizava a discussão em torno da educação básica e da educação profissional.

A ênfase na política de formação de recursos humanos, como estratégia de competitividade e produtividade industriais articulada em torno do Estado ultrapassa hoje a dimensão da capacitação profissional e alcança as políticas educacionais envolvendo a educação básica, agregando a estes, novos atores sociais em torno da temática envolvendo a relação trabalho, informática e educação.

Atualmente, há projetos importantes em nível nacional que articulam trabalho e educação, visando sua inserção no paradigma da economia digital, demonstrando as ações propostas pelo governo em resposta a demandas de mercado. Além disso, há uma declaração explícita de participação estatal no setor, como podemos notar já na Constituição de 1988, em seus artigos 218 (capítulo IV – Da Ciência e Tecnologia) e 219:

“Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltará-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

¹²³ Federação do Comércio do Estado de São Paulo.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos da lei federal.”

Ações nesse sentido têm ocorrido, tais como o “Programa Sociedade da Informação” lançado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 15/12/2000, em solenidade no Palácio do Planalto, como parte do conjunto de projetos do Plano Plurianual 2000-2003, com investimentos de R\$ 3,4 bilhões. Projeto concebido pelo MCT e que marca um momento de transição no processo de evolução da Internet no Brasil.

O programa visa colocar o país em condições de operar a Internet com todos os requisitos técnicos já existentes nos países mais avançados, tanto no que diz respeito à velocidade de transmissão de dados, quanto a novos serviços e aplicações, inclusive a Internet-2¹²⁴. Esta já vem sendo implantada em projetos pilotos em 14 cidades brasileiras – Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Belo Horizonte, Goiânia, Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, Fortaleza, Salvador, Natal, Recife e João Pessoa.

A meta do “Programa Sociedade da Informação” é criar as bases para que, em dez anos, a participação da economia da informação no PIB – hoje estimada em dez por cento – alcance níveis suficientes para atender às demandas do desenvolvimento brasileiro. Além das metas econômicas, que consideram o impacto que as tecnologias da informação podem ter sobre a indústria e as empresas brasileiras, tornando-as mais competitivas no mercado internacional, o programa tem como um de seus objetivos a criação de uma rede digital de transmissão de dados, abrangendo todo o território nacional, que visa ampliar oportunidades de educação, pesquisa e desenvolvimento.

¹²⁴ Segundo dados do Ministério da Ciência e da Tecnologia, atualmente, a implantação de projetos pilotos utilizando tecnologias da Internet-2 envolve 79 instituições parceiras em diversas capitais brasileiras e 14 experimentos com Redes Metropolitanas de Alta Velocidade (Remavs), interconectadas a uma velocidade inicial de 34 Mbps. A meta, no entanto, é atingir em três anos a faixa de 1,2 Gbps. Nessa etapa, o Ministério da Educação terá interligado na rede todas as instituições federais de ensino superior e centros de pesquisa. Já existe, formalmente, a participação do Brasil no Projeto Internet-2 americano, por intermédio da interconexão das redes acadêmicas dos dois países e de experimentos conjuntos.

A proposta estratégica inclui articulações e parcerias envolvendo o governo, a iniciativa privada (principalmente empresas do setor de telecomunicações e informática) e o chamado terceiro setor (entidades que prestam serviços à sociedade, sem objetivar lucro). A ação do governo se concentra nos processos de pesquisa, desenvolvimento e prototipagem da nova estrutura e de seus serviços básicos.

Também há, envolvendo a relação capital/trabalho e educação, dentre outras ações federais, o “Programa de apoio à capacitação tecnológica da indústria” (PACTI), que tem como objetivo o apoio, a orientação e a articulação de ações relativas à capacitação tecnológica da indústria, visando aumentar a competitividade dos bens e serviços produzidos no Brasil. Há ênfase, neste programa, da relação trabalho, tecnologias e educação, via ação de uma “Subcomissão de Tecnologia, Emprego e Educação”; com o objetivo de “elaborar propostas que contribuam para a articulação entre o desenvolvimento tecnológico, a geração de empregos e a melhoria do nível educacional do trabalhador” (PACTI). Esta subcomissão dará continuidade às ações da “Subcomissão de Educação e Gestão Tecnológica”, especificamente no que se refere à educação.

Compõem a subcomissão: BNDES; Fórum dos Secretários de C&T; CGT; Força Sindical; CNI; Fundação Dom Cabral; CNPq; MEC; Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação ; MCT; CUT; MICT; DIEESE (coordenador); Ministério do Trabalho – MTb; FINEP; SEBRAE NACIONAL; Fórum de Secretários Estaduais de Indústria e Comércio; SENAI/CIET e Fórum de Secretários Estaduais do Trabalho.

Dentre as principais ações da subcomissão estão: 1. a realização da sistematização de estudos sobre a articulação entre desenvolvimento tecnológico, emprego e educação, com ênfase no desemprego estrutural e na identificação de experiências nacionais e internacionais, no sentido de sugerir ações e recomendações para a área; 2. a articulação, a sistematização e a elaboração, ao longo dos trabalhos da subcomissão, de propostas de aperfeiçoamento e/ou criação de programas governamentais e não governamentais, no que diz respeito à articulação entre desenvolvimento tecnológico, geração de emprego e educação e; 3. a disseminação do documento “Questões Críticas da Educação Brasileira” para os trabalhadores.

Os dados expostos acima apontam como diversos setores da sociedade civil brasileira participam (em menor ou menor nível) do debate acerca da informática e de sua

inserção social no País. Os conflitos em torno da temática levam a diversos movimentos no interior da sociedade brasileira, movimentos estes que se engendram no interior do Estado, passando a constituir demanda pela ação governamental, no sentido de inserir a informática na agenda política, inclusive em setores não diretamente relacionados às novas tecnologias, como a educação. Assim, a educação passa a ser “beneficiada” com pesquisas na área e se torna um dos setores de definição de políticas públicas com as novas tecnologias no País.

4.1.2. Fontes históricas do Programa Nacional de Informática na Educação (O ProInfo)

A Política Nacional de Informática brasileira contempla aspectos basicamente relativos ao mercado de informática: tecnológicos e industriais. Setores como a educação, só começam a ser institucionalmente beneficiados com a pesquisa na área, com a criação da SEI¹²⁵, em 1979; órgão inicialmente vinculado ao Conselho de Segurança Nacional e após, ao Ministério de Ciência e Tecnologia. Juntamente com os programas “Microcomputadores na Medicina” (MICROMED), “Agropecuária e Computadores” (AGROCOM) e “Microcomputadores na Pequena e Média Empresa” (MICROPEME), é criado o programa “Educação e Computadores” (EDUCOM), pela SEI, a fim de pesquisar o uso de computadores nas escolas. A recomendação de criação de programas especiais visando o uso da informática em diversas áreas do conhecimento é responsabilidade da comissão instituída em março de 1980, a “Comissão Especial de Educação”, com o fim de discutir questões relativas à temática e assessorar o Ministério da Educação no estabelecimento de política e diretrizes para a educação na área de informática, com vistas à formulação do planejamento educacional na área. A referida comissão era formada por representantes da SEI, do MEC, da SBC¹²⁶, da SUCESU¹²⁷, dentre outras entidades da sociedade civil envolvidas com a área.

Em junho de 1981, a Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) empreende uma pesquisa, com caráter de consulta, às universidades brasileiras, a fim de detectar as que já trabalhavam com projetos voltados para a aplicação da informática na educação, ou que

¹²⁵ Secretaria Especial de Informática.

¹²⁶ Sociedade Brasileira de Computação.

¹²⁷ Sociedade de Usuários de Computadores e Equipamentos Subsidiários.

demonstravam interesse pelo assunto; é também neste período que a SEI envia um representante ao “IV Congresso Mundial de Informática na Educação”, realizado em Lausanne, Suíça, em missão prospectiva à França, a fim de tomar conhecimento do que se fazia na área, em outras realidades. Em seguida, seguiu-se a realização do “I Seminário Nacional de Informática na Educação” (agosto de 1981), patrocinado pela SEI, com apoio do MEC e do CNPq¹²⁸, ocorrido na Universidade de Brasília (UnB).

Além da SEI, do MEC e do CNPq, estiveram presentes no seminário representantes da Secretaria do Planejamento da Presidência da República (SEPLAN), via “Conselho Nacional de Recursos Humanos” (CNRH); MTb; “Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior” (CAPES/MEC); “Conselho Federal de Educação” (CFE); “Conselho Federal de Psicologia” (CFP); SUCESU; “Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências” (FUNBEC); SOBRAPO; Secretaria de Educação do Acre; Fundação Carlos Chagas e Fundação José Carvalho; “Instituto Tecnológico da Aeronáutica” (ITA). Estiveram também presentes representantes de universidades como: UnB; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP); as universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG), de Uberlândia (UFUb) e da Paraíba (UFPB); PUC-RS e PUC-RJ (Pontifícias Universidades Católicas do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro); Universidade Gama Filho e a Fundação Educacional do Distrito Federal.

A inserção da informática na sala de aula, discutida neste seminário, considerava principalmente os objetivos ligados à inovação educacional e à qualidade do ensino. Dentre os principais problemas levantados e analisados estão a preocupação com a utilização de programas instrucionais (coursewares) nacionais na informatização da educação brasileira, visando maior adequação à nossa realidade sócio-econômica e político-cultural e incentivo à pesquisa e à produção de tecnologia nacional. Para isso, é sugerida no seminário, a adoção de uma política de incentivos fiscais e financeiros aos produtores nacionais de hardware e software voltados à educação; além de políticas que assegurassem financiamento aos usuários de produtos nacionais e de mecanismos de proteção para os investimentos realizados. Também foi recomendada a implantação de centros-piloto de informática na educação, conjuntamente com as universidades, a fim de obter trabalho

¹²⁸ Conselho Nacional de Pesquisas científicas e Tecnológicas.

interdisciplinar, na área. A ênfase do seminário é na formação de recursos humanos, principalmente no que se refere à formação docente.

Logo após o primeiro, é realizado o “II Seminário de Informática na Educação” (agosto de 1982), na Universidade Federal da Bahia, com o patrocínio da SEI, apoio do MEC e do CNPq, contando com participação do CFE; “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” (INEP/MEC); “Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa” (FUNTEVÊ/MEC); Museu Nacional; “Empresa Brasileira de Telecomunicações” (EMBRATEL); “Escola Superior de Administração Fazendária” – ESAF/Ministério da Fazenda; FUNBEC; CENTEC (Bahia); SENAI; Fundação José Carvalho. Além das universidades UFBA; USP; UNICAMP; UFRGS; UFRJ; UFMG; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); PUC-RJ e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O segundo seminário continuou a linha de propostas e debates do primeiro, ampliando-os com a preocupação com elementos socioeducacionais (como, por exemplo, a análise do impacto da informática na comunidade educacional), pedagógico-educacionais (como a ampliação da utilização do computador como ferramenta de aprendizagem) psicológico-educacionais (como o estudo da relação entre a informática e o desenvolvimento cognitivo) e específicos à informática – neste ponto há um reforço da orientação proposta no primeiro seminário sobre a utilização de tecnologia e recursos humanos nacionais.

Estes esforços resultam, no final de 1982, nas diretrizes traçadas pelo MEC para o estabelecimento de uma política de informática na educação que considere o desenvolvimento e a utilização da tecnologia da informática na educação, respeitando os valores culturais e sócio-políticos sobre os quais assentam os objetivos do sistema educacional e estabelecendo que os programas computacionais destinados ao ensino sejam desenvolvidos por equipes brasileiras (MEC, 1982).

Em janeiro de 1983 é baixada uma portaria¹²⁹ que cria a Comissão Especial¹³⁰ nº 11/83 – “Informática na Educação”. A comissão tinha como principais atribuições a

¹²⁹ Portaria SEI nº 1/83.

¹³⁰ Originariamente, a Comissão Especial era composta pelos membros: Secretário de Informática (Presidente); Presidente do CNPq; Presidente do FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos; Titular da SESU; Titular da SEPS/MEC – Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus; Diretor de Coordenação do CNPq e Diretor Geral da CAPES. Em 1984, o Presidente da FUNTEVÊ e um Conselheiro do CFE; o Secretário de Cultura do MEC e Vice-Presidente da EMBRATEL agregaram a Comissão.

orientação básica de utilização das tecnologias de informática no processo ensino-aprendizagem¹³¹; o apoio e acompanhamento da implantação de centros-piloto¹³² de pesquisa multidisciplinar em informática educativa; a recomendação da adoção de características técnicas padronizadas para os equipamentos utilizados – computadores, periféricos, softwares básicos e educacionais – e a coordenação da alocação de recursos governamentais, com acompanhamento da aplicação destes, na área de informática na educação. Com estas medidas é criado o EDUCOM, projeto de pesquisa voltado prioritariamente para o ensino médio (2º grau). O MEC responsabilizou-se pela coordenação do Projeto, via FUNTEVÊ, que criou para esse fim o CENIFOR¹³³ (abril de 1984) – ao qual ficou vinculado o EDUCOM¹³⁴.

Na atualidade, dentre os programas educacionais procurados, com a finalidade de inserir a informática na educação, encontramos um que nos chamou a atenção: “O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem”, do governo federal e financiado parcialmente pelo BID, como parte do “Programa de Reforma do Ensino”. Nele há referências à informática, porém o objetivo maior do programa não condiz com a inserção desta tecnologia na escola pública para fins de ensino presencial. Aparentemente, a referência é para o aproveitamento de recursos disponíveis à concretização do projeto de reforma do ensino médio e para a ampliação do acesso ao ensino médio, via educação à distância; como pudemos notar em dois dos “objetivos específicos” do “Projeto Escola Jovem”: “Equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e kit tecnológico, para recepção da TV Escola” e “Produzir um curso de ensino médio à distância” (SEMTEC, 2000: 11).

¹³¹ Orientação que observava os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Informática, do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹³² Com base nas recomendações da Comissão Especial nº 11/83, a SEI convoca as instituições de ensino superior brasileiras a apresentar projetos para a implantação de centros-piloto. Esse processo foi analisado pelo Comitê Assessor da Comissão Especial de Informática na Educação que, em dezembro de 1983, recomendou a aprovação dos Projetos da UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e UNICAMP. Recomendou ainda algum apoio à PUC-SP e à UFPA – Universidade Federal do Pará.

¹³³ Centro de Informática Educativa.

¹³⁴ Ao leitor que se interessar no aprofundamento do conhecimento deste projeto gostaríamos de sugerir a leitura dos documentos produzidos pela FUNTEVÊ, como *Educação e Informática*; Projeto EDUCOM, Ano I. Rio de Janeiro: CENIFOR/FUNTEVÊ, 1985; e, do mesmo órgão, *Um Relato do Estado Atual da Informática no Ensino no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNTEVÊ, 1985. Há, também, o livro de Ramón de Oliveira, *Informática Educativa*. São Paulo: Papirus, 1997; que apresenta um bom histórico da Informática Educativa no Brasil.

Nesse projeto consta o “Subprograma de Políticas e Programas Nacionais”, que se destina a garantir que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação desempenhe seu papel de impulsionadora e coordenadora nacional da reforma do ensino médio, na implementação das políticas de “melhoria e expansão” do atendimento, desse nível de ensino, no Brasil. Há investimentos neste programa para a definição de políticas estaduais para a educação, em nível médio, a fim de inserir novas tecnologias educacionais – com “identificação e definição de estratégias para incorporação do uso de novas tecnologias educacionais nos processos de difusão, capacitação e aprendizagem, no cotidiano das escolas e das Secretarias de Educação” (SEMTEC, 2000: 11). A pretensão desta extensão das novas tecnologias ao ensino público é tanto para a ampliação do acesso (mesmo que o ensino não seja presencial e sim à distância, no caso do ensino médio), como para o fortalecimento institucional dos órgãos que se responsabilizam, nas unidades federativas, pela educação pública.

Para esse fim, o “Programa de Reforma do Ensino Médio” recebe cooperação externa, de caráter bilateral, como pudemos perceber no Projeto “Preparação de Professores do Ensino Médio e da Educação Tecnológica em Ensino à Distância e no Uso de Novas Tecnologias, com Vistas à Implementação e Disseminação da Reforma” (SEMTEC, 2000: 11); convênio estabelecido entre a Espanha e a SEMTEC.

Há um “Subprograma de Financiamento das Unidades da Federação” que compõe este projeto, visando proporcionar às unidades da federação recursos financeiros para “a implantação da reforma, melhoria da qualidade e expansão da oferta de ensino médio” (SEMTEC, 2000: 11). Para tal, cada um dos estados e o Distrito Federal elaboraram um plano, contendo um diagnóstico sobre a situação do ensino médio em seu território e, especialmente, na rede estadual de ensino, assim como suas políticas e estratégias de curto e médio prazos para dar conta dos desafios apontados. Deveriam, ainda, definir um projeto de investimento para os três primeiros anos, correspondentes à primeira etapa do financiamento, no qual sintetizassem tanto seu diagnóstico como os objetivos estratégicos, as metas e o conjunto de ações consideradas prioritárias frente aos desafios a serem enfrentados. Uma das ações previstas nestes projetos devia considerar a “racionalização, expansão da rede escolar e melhoria do atendimento – atividades que objetivem otimizar o uso dos estabelecimentos disponíveis (o que inclui também a avaliação do uso dos prédios

pelo ensino fundamental), assim como adequar e expandir a infra-estrutura física requerida para a implementação da reforma e o atendimento à demanda, tomando como referência os padrões básicos de funcionamento das escolas de ensino médio” (SEMTEC, 2000: 11). Tais ações podem incluir a implementação de “redes alternativas de atendimento”, visando ampliar a oferta de modalidades não-convencionais de atendimento, como educação à distância e sistemas modulares a indígenas e a portadores de necessidades especiais. Também há incentivo a “inovações educacionais” – experiências-piloto na oferta de ensino médio a populações escolares, através da concepção e da implantação de um centro de referência virtual para professores de ensino médio, proporcionando-lhes acesso virtual a informações e a recursos didáticos. A implantação de projeto-piloto da “Rede Internacional de Educação Virtual” (International Virtual Education Network – IVEN) em cinquenta escolas de ensino médio, pretende a implantação de tecnologias audiovisuais e de informática, on line, com o intuito de apoiar as atividades de ensino-aprendizagem; além dessas experiências, o projeto pretende a assistência técnica às equipes das Secretarias de Educação, além de sua formação continuada em planejamento e gestão de sistema, avaliação institucional e uso de novas tecnologias e a formação continuada de professores e gestores escolares, por meio da transmissão de programação diária na TV Escola.

Não há nenhuma política específica, em nível nacional, para a inserção de novas tecnologias no processo educacional, referente à educação básica e exposta nos programas referentes aos níveis fundamental e médio; ou seja, Políticas Educacionais, *dentro das áreas específicas de planejamento governamental para estes níveis de ensino*, que visem inserir novas tecnologias na educação (nas respectivas Secretarias, de ensino fundamental e médio). A única política nacional de educação, que objetiva inserir a informática na escola pública faz parte dos programas de educação à distância (o ProInfo) – responsabilidade da Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e financiado com ajuda externa do PNUD, convênio este classificado como investimento em “qualificação profissional”. Mesmo atuando sobre a educação básica, no caso deste Programa, a SEED se responsabiliza pela modalidade de educação à distância – não presencial. Este ponto é importante para análise, considerando que a educação presencial pode sofrer profundas alterações frente à inserção das novas tecnologias no processo educativo. Essas mudanças

podem ser sofridas tanto pelo cotidiano escolar quanto pelo sistema educacional como um todo, se considerarmos, por exemplo, as alterações na estrutura do sistema escolar.

No Plano Nacional de Educação, por exemplo, no item relativo à modalidade de ensino “Educação à Distância e Tecnologias Educacionais” (pp. 46-48) consta, especificamente no subitem (6.1) “Diagnóstico”, a necessidade da constituição de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas à distância existentes no País. Também há observações quanto à necessidade de concretizar um trabalho em regime de cooperação, “capaz de elevar a qualidade e aumentar o número de programas produzidos e apresentados” (MEC, 2000: 46).

A regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação à distância no País. No referido Plano consta:

“Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação à distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. As possibilidades da educação à distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos à distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.” (MEC, 2000: 46)

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação prioriza a atualização e o aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e o “enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino” (MEC, 2000: 46). O “TV Escola” é um dos Programas que estabelecem relação com a inserção da informática na rede pública; além de revelar-se um instrumento à concretização de outras políticas, como na orientação dos sistemas de ensino quanto à adoção das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” e os “Parâmetros Curriculares”, o “TV Escola” pretende a educação à distância, principalmente no que se refere à formação docente: seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de

computador, Internet, ou por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia, a educação à distância é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço.

Há explicitação também, no Plano Nacional de Educação, da utilização de programas de educação à distância em nível médio (como se pode verificar nas diretrizes referentes à modalidade de educação à distância), assim como é explícito o regime de parceria entre a União e os estados na constituição destas políticas. Assim, a educação à distância atende tanto a formação inicial – em nível médio, quanto à formação continuada.

Constam, no Plano, as diretrizes: (17.) instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos; (18.) instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à Internet; (19.) capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação; (20.) capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação; (21.) equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões Internet que possibilitem a instalação de uma “Rede Nacional de Informática na Educação” e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade e; (22.) observar, no que diz respeito à educação à distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

Dentre as políticas públicas para o ensino médio, encontramos: “O Novo Ensino Médio”, “O Ensino Médio na TV Escola”, “Censo Educacional”, “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM) e o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (SAEB). Também nesse nível de ensino não há nenhuma prioridade para a inserção da informática na educação, apenas aparecendo como um dos objetivos, no “Projeto Escola

Jovem”, no entanto, o programa não tem previsão de recursos para o investimento nessa área.

No que se refere às políticas nacionais para o ensino fundamental encontramos: “Avaliação do Livro Didático”, “Censo Educacional”, “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF), “Fundescola”, “Parâmetros em Ação”, “Parâmetros Curriculares Nacionais”, “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), “Programa Nacional de Alimentação Escolar” (PNAE), “Programa Nacional Biblioteca na Escola”, “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), “Programa Nacional Saúde do Escolar”, “Programa Nacional de Transporte Escolar”, “Sistema de Manutenção do Ensino Fundamental”, “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (SAEB) e “TV Escola” (Programa que mais se aproxima do ProInfo, por seus objetivos e estratégias); não há nenhuma, dentre estas, que priorize a inserção de recursos tecnológicos no ensino presencial, através de financiamento específico para esse tipo de investimento.

Quanto aos convênios que envolvem o financiamento externo para o investimento na inserção das novas tecnologias na educação, estão os que priorizam a capacitação profissional e o ensino à distância, encontramos os seguintes: “Capacitação em educação superior à distância” (convênio bilateral entre Espanha e UnB); “Preparação de professores do ensino médio e da educação tecnológica em ensino à distância e no uso de novas tecnologias, com vistas à implementação e disseminação da reforma” (convênio Espanha e SEMTEC), de caráter bilateral; “Programa de tratamento e disseminação de informação em educação” (PNUD e INEP) e o “Programa nacional de educação à distância” (PNUD e MEC e MEC/SEED) este último compõe parte da fonte de financiamento do ProInfo e está disposto como ordem de convênio na área de qualificação profissional.

Há indicações na definição de interesse, em nível nacional, da constituição de um “Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, anteriormente ao que é traçado no Plano Nacional de Educação. Durante o Governo de Itamar Franco é instituída a Lei nº 8.948, de 08.12.94, integrando as instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e sistemas congêneres dos estados, municípios e Distrito Federal (Art. 1º). O referido artigo contava com os seguintes parágrafos:

§ 1º A participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos.

§ 2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

§ 3º A coordenação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica caberá ao Ministério da Educação e do Desporto, que estabelecerá os procedimentos para a sua implantação, operacionalização e funcionamento, respeitadas as características da educação formal e não formal e a autonomia dos sistemas de ensino.

No entanto, este artigo foi revogado pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98), que também revoga o artigo 2º da mesma Lei:

Art. 2º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto, no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, conforme sejam formuladas pelo órgão normativo maior de Educação, constituído de representantes das instituições previstas nos termos do art. 1º e seu § 1º.

No que se refere à Educação Tecnológica, fica em destaque, (art. 3º) na medida vigente, a transformação das Escolas Técnicas Federais (criadas pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993) em “Centros Federais de Educação Tecnológica”, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Em seu § 4º, este artigo expressa a possibilidade da transformação das Escolas Agrotécnicas, integrantes do “Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, em “Centros Federais de Educação Tecnológica” após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação.

Há também abertura e incentivo à expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União (§ 5º), que “somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” – este parágrafo foi acrescido pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98.

Dentre essas novas medidas educacionais, envolvendo a questão das novas tecnologias e a educação, destacamos o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

4.2. O “ProInfo”

Encontramos o ProInfo, em vigência hoje, como o principal projeto nacional cujos objetivos tem em si a estreita ligação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e a educação pública.

O ProInfo é uma política do Ministério da Educação, por meio da SEED, criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com universidades federais e secretarias de educação (estaduais e algumas municipais); governos estaduais, através das respectivas secretarias de educação; governos municipais e escolas públicas; governos estaduais, através de universidades; Setor Administrativo do MEC (SAA) e fornecedores, produtores/editores de softwares educativos, operador de telecomunicações e empresas; USP, Institute Of Education (London University) e DEMECs; MCT e CNPq.

As diretrizes do programa são estabelecidas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Em cada unidade da federação, há uma “Comissão Estadual de Informática na Educação” cujo papel principal é o de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de ensino médio e fundamental (MEC/SEED, 1997).

A via de inserção, priorizada pelo governo federal, das novas tecnologias na educação, tem sido a formação docente. Assim, o ProInfo tem na preparação de recursos humanos – os professores – sua principal área de atuação. A capacitação de recursos

humanos, que precede a instalação de equipamentos, responde por 46% do custo total do programa. No período entre 1997 e 1999 (1º biênio do projeto), a participação das regiões brasileiras correspondeu aos seguintes percentuais: centro-oeste, 7,57% – com 26 núcleos instalados; nordeste, 30,27% – com 76 núcleos; norte, 8,49% – com 25 núcleos; sudeste, 38,04% – com 80 núcleos e sul, 15,62% – com 40 núcleos instalados; o que compõe o total de 247 NTE no Brasil neste período.

O CONSED, reunido em 29/10/96, decidiu que os computadores a serem adquiridos pelo MEC seguirão o seguinte critério de distribuição aos estados – a distribuição proporcional ao número de alunos matriculados em escolas públicas de 1º e 2º graus com 150 alunos no mínimo e ao número destas. Desta forma, podemos verificar a extrema discrepância entre a porcentagem de escolas beneficiadas no norte – somente 8,49% e no sudeste – 36,83%.

Para o primeiro biênio (1997-98), os investimentos foram orçados em 476 milhões de reais para capacitação e suporte, aquisição de equipamentos, adaptação das instalações físicas, cabeamento das escolas e dos NTE (redes locais) e custeio das equipes. Estes investimentos contam com o governo federal, através do MEC (no uso de recursos próprios e financiamentos externos ao País), estados (percentual médio estimado em 20%), municípios e, se possível, da comunidade. Os custos estimados do programa são apresentados no quadro abaixo:

Tabela B – Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo
Quadro de Estimativa de Custos

ITEM	QTD	US\$ x 1,000,000			% CUSTO
		1997	1998	97-98	TOTAL
	A	B	C	D	E=100 (D/476)
1. CAPACITAÇÃO E SUPORTE					
1.1 Hardware e Software Operacional para NTE	5.000	6.0	3.0	9.0	1,89%
1.2 Custeio de NTE	200	4.6	10.4	15.0	3,15%
1.3 Formação de multiplicadores	300	2.0		2.0	0,42%
1.4 Formação de Suporte Técnico p/Escolas	6.000	6.0	4.0	10.0	2,10%
1.5 Custeio dos Multiplicadores	300	0.4	0.6	1.0	0,21%
1.5 Custeio Suporte Técnico	6.000	20.0	70.0	90.0	18,91%
1.6 Capacitação Professores	25.000	40.0	35.0	75.0	15,76%
1.7 Reciclagem, Formação e Capacitação	31.300		16.0	16.0	3,36%
SUBTOTAL:		79.0	139.0	218.0	45,80%
2. SISTEMAS DE INFORMÁTICA					
2.1 Hardware e Software Operacional para Escolas	100.000	103.0	77.0	180.0	37,82%
2.2 Consultoria		6.0	4.0	10.0	2,10%
2.3 Telecomunicações		8.0	12.0	20.0	4,20%
2.4 Suprimentos		4.0	6.0	10.0	2,10%
SUBTOTAL:		121.0	99.0	220.0	46,22%
3.1 Adaptações físicas e cabeamentos		20.0	10.0	30.0	6,30%
SUBTOTAL:		20.0	10.0	30.0	6,30%
4. CUSTEIO EQUIPES					
4.1 Equipe MEC		1.0	1.0	2.0	0,42%
4.2 Equipes Estaduais		2.0	4.0	6.0	1,26%
SUBTOTAL:		3.0	5.0	8.0	1,68%
CUSTO TOTAL ESTIMADO		223.0	253.0	476.0	100,00%

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação à Distância. *Programa de Informática na Educação (ProInfo)*. (on line). Julho de 1997. Disponível: <http://www.mec.gov.br/proinfo/proinfo.htm>. (capturado em Janeiro de 2001).

Este programa tem afinidade com outros projetos que o BIRD patrocina no Brasil, dentre os quais o Projeto Nordeste – em curso. Abaixo, são listadas possíveis formas de participação do Banco, de modo a viabilizar, de imediato, uma licitação através de Concorrência Pública Internacional, com o rito BIRD, constante no ProInfo:

- 1) Financiamento integral dos Sistemas de Informática exclusivamente para as escolas de 1º e 2º graus dos Estados do Nordeste, através do Projeto Nordeste (até o limite de US\$ 44.000,000);
- 2) Novo financiamento, num montante de US\$ 92 milhões, de preferência via Projeto Nordeste, em seu Componente Nacional, para complementar a implantação do Programa;
- 3) Financiamento de etapas posteriores do Programa.

Segundo dados da SEED/MEC, na primeira etapa do ProInfo (biênio 97-98), somente 6.000 (seis mil) escolas – cerca de 13,40% das escolas brasileiras com mais de 150 (cento e cinquenta) alunos, nos níveis fundamental e médio, haviam sido beneficiadas pelo Projeto (O Brasil tem 44,8 mil escolas com estas características).

A ênfase do ProInfo é na formação docente e sua estratégia de formação é a utilização de professores multiplicadores – especialistas em capacitação de professores (de escolas) para o uso da telemática em sala de aula. Essa estratégia configura um dos princípios fundamentais do projeto: “professor capacitando professor”.

Os multiplicadores capacitam os professores das escolas nas bases tecnológicas do ProInfo nos estados, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são estruturas de apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas.

Observemos os objetivos do ProInfo:

1. “Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” – Este objetivo expressa preocupação com a equidade; no intuito de “proporcionar a todos: a) A igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação; b) Os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para

aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto”;

2. “Possibilitar uma nova ecologia nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas”;
3. “Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida”;

4.2.1. Etapas e Processos Político-Burocráticos de Constituição das Políticas Estaduais em Informática Educativa (Processos de Adesão ao ProInfo)

Estas etapas vinculam a União, via MEC, aos Projetos desenvolvidos em nível estadual. Inicialmente, os estados elaboram seus projetos de acordo com o seguinte roteiro aprovado pelo CONSED:

1. Criação pela SEE de uma comissão para elaboração do projeto;
2. Especificação do projeto, incluindo a visão do estado em relação à tecnologia educacional, respeitando as diretrizes nacionais do MEC, a descrição do estágio de informatização das escolas (instalações físicas, plataformas tecnológicas, finalidades pedagógicas, equipes envolvidas), o estabelecimento de objetivos e metas e o desenvolvimento do plano de implantação (estratégias, recursos, participação do estado no financiamento do projeto, prazos, equipamentos, capacitação e sistemática de acompanhamento e avaliação);
3. Encaminhamento ao MEC para análise e aprovação.

Paralelamente à elaboração de seu projeto de informática na educação, o estado estabelecerá as condições mediante as quais as escolas públicas de 1º e 2º graus poderão ser informatizadas, seguindo as orientações do projeto estadual. Basicamente, cada escola deverá estabelecer seu planejamento tecnológico-educacional, com um horizonte de no mínimo cinco anos, indicando:

1. Objetivos educacionais;
2. Opções tecnológicas escolhidas em função das orientações do projeto do estado;
3. Proposta de capacitação de recursos humanos;
4. Outros aspectos específicos;

5. Identificação da contrapartida da escola, indicando possíveis fontes de financiamento;
6. Cronograma de implantação.

Aprovado o projeto estadual e divulgadas as condições de adesão das escolas, o estado passará a receber os planos das escolas para análise e aprovação. Para tal finalidade e visando a garantir a distribuição equitativa dos recursos tecnológicos, o estado constituirá uma comissão julgadora, na qual estarão representados no mínimo:

1. As secretarias municipais de educação da capital e dos municípios mais populosos;
2. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
3. As universidades;
4. O MEC;
5. A comunidade escolar (pessoal docente, técnico e administrativo, pais e alunos).

Finalmente, os projetos consolidados das escolas serão encaminhados ao MEC para fins de análise, podendo haver, por parte deste último, solicitações de alteração ou complemento de informação. Os prazos do processo de adesão deverão ser compatibilizados com o cronograma de instalação dos equipamentos de informática e a proposta de capacitação dos professores e técnicos de suporte.

4.2.2. A Formação Docente ou a “Capacitação de Recursos Humanos”, como Expressa no “Programa Nacional de Informática na Educação”

Na implementação do programa está prevista a alocação de técnicos de suporte em informática para as escolas (no mínimo um por escola). Estes técnicos, preferencialmente, serão egressos de escolas profissionalizantes de 2º grau e devem ter sua formação complementada pelo “Curso de Formação Avançada para Técnicos de Suporte nos NTE (ou Curso Avançado)”; além da formação de técnicos de suporte, o programa prevê a formação de gestores, que, no contexto do ProInfo, são os coordenadores estaduais responsáveis pela utilização pedagógica da telemática nas escolas da rede pública, os coordenadores pedagógicos das secretarias, os diretores das escolas e os multiplicadores que atuam nos NTE.

As ações de “capacitação” de gestores do ProInfo compreendem: formação continuada; capacitação formal (cursos de curta duração); palestras sobre temas específicos; eventos nacionais, regionais e locais; troca de experiências (rede) e divulgação de material (textos, CD, Internet). Por fim, outros recursos humanos a serem “capacitados” são os professores.

O processo de formação docente constante no ProInfo consiste, em síntese:

1. Na seleção e na capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizantes, com qualificação profissional em informática e educação e destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores.
2. Na seleção e na formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus, que possuem licenciatura plena e de instituições de ensino superior e instituições técnico-profissionalizantes. Estes professores tornam-se multiplicadores após terem sido habilitados em capacitação de professores para o uso da telemática em sala de aula. A habilitação desses professores se dá com a participação e aprovação em cursos de pós-graduação lato sensu, ministrados por universidades, escolhidas em função da excelência na área do uso de tecnologia na educação. Os currículos destes cursos são especialmente desenvolvidos para a realidade de cada unidade da federação, que resultam da interação das coordenações estaduais e das universidades que os ministram, com base nos projetos estaduais e nas diretrizes do ProInfo.
3. Na seleção e na formação de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software fornecidos pelo MEC).

Quanto ao perfil do profissional que se pretende formar temos o destaque nas seguintes características: autonomia, cooperação, criatividade e criticidade; compromisso com a aprendizagem permanente; envolvimento com uma nova “ecologia cognitiva” (LÉVY, 1994), mais do que com preocupações de ordem meramente didática; engajamento “no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e a responsabilidade decorrente” (MEC/SEED, 1997); capacidade de “manter uma relação prazerosa com a prática da intercomunicação” (MEC/SEED, 1997).

Quanto aos objetivos desta formação, destacamos:

1. A estruturação de um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação;
2. O desenvolvimento de modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando a intercomunicação e a interação com especialistas, o que “deverá gerar uma nova cultura de educação à distância”;
3. O preparo dos professores no uso das novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, “possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica”. (MEC/SEED, 1997)

Quanto às estratégias de implementação:

1. Descentralização da capacitação de professores e técnicos de suporte;
2. Incentivo à interação de professores, destacando a importância de um processo cooperativo no qual professores capacitam professores;
3. Estímulo à participação de educandos-líderes como monitores;
4. Valorização da experiência profissional dos educadores, utilizando-a como forma de motivação para o seu engajamento no processo;
5. Interação com a comunidade agregando recursos locais ao esforço de capacitação.

Além da formação docente, o ProInfo conta com a implantação dos NTE, estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas, responsáveis pelas seguintes ações:

1. “Sensibilização e motivação das escolas para incorporação da tecnologia de informação e comunicação;
2. Apoio ao processo de planejamento tecnológico das escolas para aderirem ao projeto estadual de informática na educação;
3. Capacitação e reciclagem dos professores e das equipes administrativas das escolas;
4. Realização de cursos especializados para as equipes de suporte técnico;
5. Apoio (help-desk) para resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas de assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem;

6. Acompanhamento e avaliação local do processo de informatização das escolas.”
(MEC/SEEAD, 1997)

Os NTE aproveitam dependências físicas já existentes, conforme planejamento e escolha feitos em conjunto pelo MEC, estados (SEE) e municípios (UNDIME) e com preferência para: escolas mais avançadas no processo de informatização; escolas normais (de magistério); escolas técnicas federais, cuja maioria conta com cursos profissionalizantes em informática; universidades; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); instituições destinadas à capacitação de recursos humanos e implantadas por estados e municípios.

Assim, compõe-se desta forma a Estruturação do ProInfo: 1) MEC; 2) SEED/MEC; 3) DIED¹³⁵/ProInfo; 4) Comitê Assessor; 5) CETE¹³⁶; 6) Secretaria de Educação (estadual/municipal); 7) Coordenação do ProInfo; 8) NTE; 9) Escola.

Os NTE contam com uma equipe composta de educadores e especialistas em informática e telecomunicações, além de serem dotados de sistemas de informática adequados. A intenção é a formação da “Rede Nacional de Informática na Educação”, atuando como concentradores de comunicações para interligar as escolas – vinculadas aos NTE – a pontos de presença da Internet e da “Rede Nacional de Pesquisa” – RNP, visando obter economias substanciais de escala nos custos de telecomunicações do programa.

No ProInfo – como exigência para os programas estaduais relativa à “definição de especificações técnicas” – há menções referentes à utilização de microcomputadores compatíveis com o padrão IBM/PC – que o MEC considera “predominantes no Brasil, cujos computadores operam, em sua maioria, várias versões de interfaces gráficas do tipo MS-Windows”. A exigência do MEC integra ainda um conjunto integrado de hardware e softwares para automação de escritórios; composto, em geral, por editor de textos, planilha de cálculo eletrônica, gerenciador de banco de dados relacional e gerador de apresentações; além da interligação de computadores em rede e à Internet – e à TV Escola e do uso de recursos sofisticados, como impressão policromática (com tecnologia ink jet) e kits

¹³⁵ Departamento de Informática na Educação à Distância.

¹³⁶ Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional – Centro de disponibilização e divulgação de informações referentes ao ProInfo, desenvolvendo ações nas áreas de telemática e help-desk e de infraestrutura de informações: Serviços de rede – chats, listas de e-mail e informações do ProInfo pela página WEB; Capacitação de recursos humanos; Divulgação de produtos de informática na Educação e de Educação a Distância e Atendimento, apoio técnico e vistorias técnicas nos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE – e nas Escolas selecionadas.

multimídia; há a possibilidade de uso de software simulador de uso da Internet (destinado a escolas em que não há serviços de comunicação ou recursos financeiros para contratá-los).

Há um destaque para a exigência do padrão IBM/PC, sob a alegação de “ser o mais próximo possível do predominante nas organizações informatizadas do Brasil, pois estas constituem importante fatia do mercado de trabalho dos egressos das escolas públicas” (MEC/SEED, 1997). Os microcomputadores, em princípio, deverão ter processadores da categoria Pentium, atualmente bottom line de processadores Intel. As especificações dos equipamentos que o MEC entrega aos estados, para serem instalados nas escolas públicas, destinam-se a permitir:

1. O uso de software educativo por um período mínimo de cinco anos (sem custos significativos de atualização tecnológica);
2. A utilização de recursos de informática com características ergonômicas e de segurança adequadas à preservação da integridade do educando;
3. A formação da Rede Nacional de Informática na Educação;
4. A otimização do processo de gestão escolar e de avaliação educacional;
5. A interação escola/comunidade, inclusive através de cursos da área de informática abertos à comunidade;
6. A maximização do tempo de funcionamento contínuo (hardware e software), decorrente do uso de tecnologia robusta e amplamente dominada (isto determina existência de suprimentos e assistência técnica em um grande número de localidades).
7. A aquisição dos recursos materiais e humanos pelo MEC e os estados é feita através da organização do processo licitatório de bens e serviços adquiridos através de concorrência pública internacional. (MEC/SEED, 1997)

“Serão princípios norteadores do processo licitatório:

- Aquisição de bens e serviços (por lotes regionalmente definidos) instalados e customizados de acordo com o projeto de cada estado e escola;
- Inclusão no edital de critérios dificultadores à formação de cartel ou exercício de monopólio;

- Avançada tecnologia de produtos que apresente confiabilidade, boa relação custo/benefício e possibilidade economicamente viável de atualização (upgrade) para patamares tecnológicos superiores;
- Critérios de especificações que levem em conta aspectos técnicos do fornecimento, além do preço;
- Escalonamento de entregas de acordo com a viabilidade de instalação dos sistemas nas escolas, com possibilidade de atualização tecnológica durante o período de entrega ou compensação de eventual baixa de preços do material ofertado (por exemplo: possibilidade de entrega de máquinas com tecnologia superior pelo preço licitado, compensação – financeira ou em produtos e serviços – caso ocorra significativa baixa de preços de bens e serviços licitados entre as datas de cotação e de entrega, etc);
- Garantia mínima de três anos;
- Treinamento operacional no uso dos produtos fornecidos;
- Assistência técnica com abrangência nacional.” (MEC/SEED, 1997)

Os primeiros investimentos efetuados contaram com a 1ª Licitação – Junho-Dezembro/97 (3.125 computadores instalados no CETE e em 119 NTE); e com a 2ª Licitação – Março-Dezembro/98 (27.062 computadores instalados em 114 NTE e 2.267 escolas – envolvendo 948 municípios). A distribuição destes recursos consta no quadro abaixo.

Tabela C – ProInfo**Distribuição de Quotas por Estado****Censo Educacional de 1996**

UF	Nº ESC 150 ALUNOS	MATRÍCULAS	MÉDIA	QUANTITA- TIVOS
DF	0,93%	1,17%	1,05%	1.050
GO	3,45%	3,25%	3,50%	3.500
MS	1,45%	1,32%	1,38%	1.380
MT	1,74%	1,53%	1,64%	1.640
C. OESTE	7,87%	7,27%	7,57%	7.570

UF	Nº ESC 150 ALUNOS	MATRÍCULAS	MÉDIA	QUANTITA- TIVOS
AL	1,60%	1,46%	1,53%	1.530
BA	9,30%	8,52%	8,91%	8.910
CE	4,18%	4,27%	4,22%	4.220
MA	4,16%	3,87%	4,02%	4.020
PB	2,26%	1,89%	2,07%	2.070
PE	4,48%	4,93%	4,71%	4.710
PI	2,05%	1,71%	1,88%	1.880
RN	1,96%	1,66%	1,81%	1.810
SE	1,11%	1,13%	1,12%	1.120
NOR- DESTE	31,11%	29,44%	30,27%	30.270

UF	Nº ESC 150 ALUNOS	MATRÍCULAS	MÉDIA	QUANTITA- TIVOS
AC	0,41%	0,36%	0,40%	400
AM	1,36%	1,71%	1,54%	1.540
AP	0,31%	0,35%	0,33%	330
PA	3,91%	4,23%	4,07%	4.070
RO	0,74%	0,86%	0,80%	800
RR	0,19%	0,20%	0,20%	210
TO	1,24%	1,06%	1,15%	1.150
NORTE	8,18%	8,81%	8,49%	8.500

UF	Nº ESC 150 ALUNOS	MATRÍCULAS	MÉDIA	QUANTITA- TIVOS
ES	1,86%	1,86%	1,86%	1.860
MG	11,47%	11,38%	11,43%	11.430
RJ	6,69%	5,88%	6,28%	6.280
SP	15,79%	21,15%	18,47%	18.470
SU- DESTE	36,83%	40,27%	38,04%	38.040

UF	Nº ESC 150 ALUNOS	MATRÍCULAS	MÉDIA	QUANTITA- TIVOS
PR	7,04%	5,84%	6,44%	6.440
RS	6,73%	5,39%	6,06%	6.060
SC	3,25%	2,98%	3,12%	3.120
SUL	17,02%	14,21%	16,62%	16.620
BRASIL	100%	100%	100%	100.000

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação à Distância. Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). (on line). Junho de 1997. Disponível: <http://www.mec.gov.br/proinfo/proinfo.htm>. (capturado em Janeiro de 2001)

O estabelecimento de critérios de avaliação, acompanhamento e dos indicadores conta com a participação da SEDIAE¹³⁷ do MEC. A fim de determinar o ponto de partida da avaliação, está sob a responsabilidade do SEEC/MEC (Serviço de Estatística da SEDIAE) um censo sobre a situação atual da informatização da escola pública brasileira (marco zero da avaliação). A avaliação da implementação do programa prevê a inclusão de indicadores, tais como: índices de repetência e evasão; habilidades de leitura e escrita; compreensão de conceitos abstratos; facilidade na solução de problemas; utilização intensiva de informação em várias fontes; desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe; implementação de educação personalizada; acesso à tecnologia por alunos de classes sócio-econômicas menos favorecidas; desenvolvimento profissional e valorização do professor.

Os projetos estaduais de informática na educação e os projetos tecnológico-educacionais das escolas, pelos motivos expostos, devem explicitar como serão efetuadas as avaliações qualitativas e quantitativas do uso da tecnologia, em função dos objetivos e metas perseguidos.

Além de pretender atender necessidades específicas – de ordem político-pedagógica como a melhoria do atendimento e expansão do ensino e formação docente – o ProInfo

¹³⁷ Secretaria de Avaliação e Informação Educacional.

pretende o fortalecimento institucional da rede pública. Isto se mostra principalmente na ação do CETE da construção de uma infraestrutura de informações – constituição de sistemas de acompanhamento de implantação física (cadastros de escolas, NTE e entidades relacionadas, checklists e controle dos cronogramas de instalação e das instalações físicas), sistemas de gerenciamento de software educacional (armazenamento de informações de softwares), sistemas de apoio à decisão (registro de indicativos de tomada de decisões) e sistemas de apoio logístico (atendimento às instituições participantes).

O uso de novas tecnologias e a implantação de redes de informação visa, pelo que é expresso no ProInfo, a capacitação dos recursos humanos e a divulgação de produtos de informática e de educação à distância; no entanto, a formação docente utilizada tem sido basicamente na modalidade presencial, e quando há referências à educação à distância, ela refere-se especificamente à formação continuada docente (após a etapa inicial e presencial da formação de professores multiplicadores em pós-graduação na área de informática educativa e sua ação de formação junto aos professores da parcela da rede atendida) através de recursos da telemática; não estando explícito no projeto nacional de que a educação à distância pretendida se dará na modalidade de computador – basicamente via Internet e Intranets.

Capítulo V

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A preocupação com as transformações dadas em nível estrutural, tais como a (re) configuração das relações de trabalho, também se estende ao nível superestrutural, alcançando a forma como as sociedades se organizam frente às mudanças estruturais. A organização do Estado também é profundamente afetada, bem como as instituições públicas como um todo e a escola, especificamente. Percebemos que os fundamentos político-ideológicos deste programa de informática na educação valorizam o momento histórico-social brasileiro atual, em suas características que favorecem a melhoria das condições de desenvolvimento, como a consolidação da estabilidade econômica e da vivência democrática.

Os fundamentos – históricos, teóricos e político-ideológicos – expressos (e implícitos) na política, em seus princípios, objetivos, metas e bases de sustentação política, ao nosso ver, estão extremamente vinculados às exigências da etapa de acumulação capitalista vivida pelo Brasil, bem como – e em contrapartida – com as reflexões explicitadas internacionalmente a respeito do comportamento das nações diante das transformações sociais ocorridas em função desta etapa – tanto pensamentos conservadores, quanto progressistas.

Apesar de conter princípios democráticos e universalizantes, essa política, como já afirmado, não concretiza estes princípios, pelo menos no que se refere à *educação informatizada*, exigida, principalmente, pelo avanço do desenvolvimento dos processos produtivos, devido ao também avanço tecnológico – provocado pelo desenvolvimento da ciência e que exigem uma nova articulação dos elementos trabalho, informática e educação.

Nossa preocupação com a democracia, especificamente com os processos de democratização social, cujo acesso às tecnologias contribui para a disseminação da informação, a certos bens produzidos coletivamente, como a educação e a própria tecnologia, é relativa tanto ao acesso quanto à qualidade desses níveis de democratização à informática pelas classes populares, considerando que a ação estatal que visa a inserção da informática na educação tem se centrado num programa – o ProInfo, cuja ação é restrita,

posto que se propõe a “capacitar” docentes e equipar apenas parcela das escolas que compõem a rede pública do País. O escopo do projeto é restrito, assim como sua proposta.

Assim, mesmo observando que um dos fundamentos expressos nos programas demonstra a preocupação com a “equidade social”, ao analisarmos os dados e as características das realidades contempladas, percebemos que na política nacional isso se coloca como extremamente contraditório, pois se expressa no objetivo de garantir a “distribuição eqüitativa dos recursos tecnológicos” (como podemos notar nas etapas da constituição do programa), mas a priori define critérios para o atendimento desigual da rede, como a exigência do número mínimo de alunos (cento e cinquenta) que a escola deve ter, a fim de que tente se incorporar ao projeto.

Há influência externa na definição de políticas de informática educativa, principalmente através das orientações de organismos internacionais, mas também há demanda interna na constituição dessas políticas, não somente de setores tradicionalmente interessados na questão como empresários e trabalhadores, mas outros atores sociais têm entrado em cena, como os professores e a comunidade educacional como um todo, principalmente, das universidades; isto pode ser constatado na participação destes nos seminários e outros eventos ocorridos no País, a fim debater a questão. Em nível nacional notadamente percebemos o registro desta participação social, como, por exemplo, as primeiras experiências de produção de microcomputadores brasileiros, centralizadas em Universidades, como a USP e a UFRJ. A inserção da tecnologia nos diversos setores produtivos da indústria brasileira procurou a articulação com a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, centralizados, no caso brasileiro, basicamente nas universidades públicas e nos CEFET – que buscam aliar pesquisa tecnológica e educação para o mercado de trabalho.

Em medidas na área de educação, tais como o novo Plano Nacional de Educação, há presença explícita da informática – que ocupa espaço importante, principalmente no que se refere à educação à distância, que pode se configurar como “(...) um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos” (MEC/2001: 44).

Os incentivos internacionais, via cooperação externa, expressos na área de informática na educação, aliados a outros recursos do Estado – em nível federal – compõem cerca de 80% do financiamento da política na área constituída. A esses recursos é acrescida a participação dos estados e municípios em parceria para o desenvolvimento de programas como o ProInfo, bem como das empresas e de outros setores da sociedade civil. Apesar dos investimentos na área da informática, via cooperação externa, priorizarem os setores produtivos (basicamente o industrial) e a questão ambiental, também há referências à educação, como já exemplificamos anteriormente através de alguns programas. Mas o que verificamos é que os investimentos externos para a educação brasileira priorizam a “capacitação profissional”. Mesmo o ProInfo se configura mais como uma política de formação docente, que uma política de informatização da educação básica brasileira, na modalidade presencial.

A justificativa explícita no ProInfo, assim, da inserção das novas tecnologias na educação é associada basicamente às transformações ocorridas na produção e que interferem na organização social como um todo, trazendo conseqüências tanto em nível macro-estrutural quanto em nível micro e que alcançam a cotidianidade das relações sociais. Novas formas de interação com o ambiente, novos valores, nova cultura organizacional, dentre outros, passam a ser elementos importantes na (re) configuração do homem moderno. Formalmente, o programa apresenta preocupação com a adequação do capital humano a essa nova etapa acumulativa do capitalismo, que exige a superação da concepção de formação estrita do trabalhador – formação específica para o trabalho, para uma formação mais ampla, que alcance valores e atitudes do trabalhador, a fim de que este seja capaz de acompanhar – e adequar-se – às mudanças sofridas pela sociedade como um todo: o preparo para o “não-trabalho”, mais que para o trabalho em si, considerando que, com a inserção cada vez maior das tecnologias na produção, a mão-de-obra torna-se cada vez mais descartável; exigindo do trabalhador a capacidade de sobrevivência fora do setor produtivo clássico, através de mecanismos alternativos a esse modelo, como o trabalho autônomo no comércio, na micro-produção, etc. Assim, o enfoque economicista hegemônico da educação prioriza neste momento, além da preparação para o trabalho – mercado de trabalho – a formação para uma espécie de “não-trabalho”, ou “não-emprego”,

considerando que a etapa acumulativa atual do capitalismo não tem exigido grandes quantidades de mão-de-obra produtiva, principalmente nas economias avançadas.

No entanto, no caso de países em desenvolvimento, como o Brasil, não esperamos – ao menos em curto prazo – que o “não-trabalho” característico da “sociedade informática” leve o homem à tão desejada libertação do trabalhador, que lhe possibilitaria um gozo maior das conquistas da humanidade na cultura, na arte, na ciência e na tecnologia, além de outras que caracterizariam o “bem-estar social” desta etapa da humanidade. Vemos que, ao contrário, o “não-trabalho” tende a aprofundar as crises que, a partir da luta de classes, atingem o Estado capitalista, como as tensões por acumulação de um lado e por conquistas de cidadania, e mesmo por sobrevivência, de outro.

A definição de políticas educacionais nesta área demonstra interesses conflitivos de várias ordens, por isso é impossível dizer que unicamente tal classe ou grupo de interesse demandou tais políticas – de alguma forma, toda a sociedade demonstra preocupação com seu futuro, com a inserção cada vez maior nela, da informática e de outras tecnologias produtivas. Percebemos que, quanto mais a cultura democrática vai sendo fortalecida, mais atores sociais aparecem agindo nas arenas decisórias em políticas públicas; assim, com a abertura democrática a partir da década de 80, acrescida, dentre outros, de fatores econômicos, como a crise brasileira deste período, se coloca a exigência da inserção de elementos mais amplos e complexos à análise que a relação capital/trabalho/educação.

Apesar de elementos estruturais se colocarem como fundamentais à compreensão dos processos de constituição de políticas públicas em educação, em dado sistema social, é necessário considerar elementos supra-sistêmicos, de ordem científica e tecnológica, por exemplo, a fim de que se empreenda uma leitura mais “totalizante” dos fenômenos sociais da atualidade. Percebemos que dialeticamente, à medida que as necessidades específicas das transformações ocorridas na produção exigem maior empenho dos países no que se refere à pesquisa e à produção tecnológica, o desenvolvimento tecnológico proporciona mudanças na produção, tanto em países socialistas como capitalistas. Estes fenômenos exigem, assim, a articulação de elementos que não se configuram como estruturais de uma dada sociedade, no sentido que sejam específicos a essa formação social, mas que atingem a humanidade como um todo, mesmo que qualitativa e quantitativamente de forma diferenciada nos países e regiões, bem como, em suas realidades internas.

Percebemos uma enorme desproporcionalidade em relação ao investimento dado aos estados e às regiões. O centro-oeste possui 7,57% de sua parcela que dispõe do critério básico necessário à participação no projeto (o número mínimo de 150 alunos); o nordeste 30,27%; o norte 8,49%; o sul 17,2% e o sudeste 36,83%.

Os estados do norte possuem os menores percentuais do país, considerando os do Acre (0,41%), do Amapá – o menor do País (0,31%), o de Rondônia (0,74%) e o de Roraima (0,19%). Mesmo os estados com maior atendimento na região como o Amazonas (1,36%), Pará (3,91%) e o Tocantins (1,24%) apresentam baixo índice de benefício em relação ao padrão nacional. São Paulo (15,79%), Minas Gerais (11,47%) e Bahia (9,30%) são os estados que mais se beneficiam – suas quotas são maiores que a da região norte inteira (8,49%)! Se atentarmos para a preocupação explícita no programa de origem do estadual (ProInfo) com a equidade, verificamos que contraditoriamente, o projeto prevê a preservação da desigualdade existente entre norte e sul/sudeste, além de também preservar a desigualdade entre os estados – e ainda prevê internamente nos estados, o atendimento desigual de sua rede de ensino.

A desigualdade entre os países no que se refere ao controle da tecnologia é determinante na configuração do papel destes países na ordem mundial. O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, tende a manter sua economia dependente se não conseguir firmar uma política forte no setor de informática, que o torne competitivo internacionalmente. Uma política forte envolve tanto o investimento massivo nas novas tecnologias – em sua pesquisa, desenvolvimento e produção – quanto na democratização e no controle massivo da mesma. Essa luta deve ser travada por toda sociedade, mas seus benefícios devem também ser estendidos a toda ela. Essa é a contradição própria da informática – ela exclui, mas também inclui; ela liberta o homem do trabalho, mas também o desemprega... Sua inserção social pode significar ganhos substanciais à humanidade como um todo, da mesma forma que pode provocar aumento das perdas sociais hoje conhecidas, como a fome e a miséria. Tudo dependerá de como o ser humano gerenciará as conquistas tecnológicas, de que ética embasará a definição de políticas que visem sua inserção nas sociedades atuais, de como se posiciona a luta de classes no interior das formações sociais, enfim, a práxis humana é, como sempre, determinante da História. Uma coisa, no entanto, é clara: com esse grau de transformações sociais, não é mais possível que

o capitalismo continue preocupando-se com a máxima acumulação, pois as crises em torno dos interesses de classe hoje existentes podem acabar com a “extinção” de uma classe – o proletariado tal como o conhecemos – no entanto isso não significa que os conflitos deixem de existir, apenas que eles sofrem alterações – de ordem quantitativa e qualitativa – e apontam novos grupos – dominantes e dominados – na luta social.

Já há possibilidades tecnológicas historicamente constituídas que podem extinguir o analfabetismo (como, por exemplo, através das conquistas da telemática e da Internet) e a fome (como com o desenvolvimento da biotecnologia), bem como diminuir drasticamente o número de males enfrentados pelo homem moderno (tais como inúmeras doenças, imperfeições humanas e catástrofes naturais – como a seca e os ataques de meteoros) e proporcionar um grau de adaptabilidade humana ao ambiente jamais conhecido, como a capacidade de sobrevivência em ambientes poluídos ou demasiadamente secos ou ainda, com quantidades de ar restritas. No entanto, essas conquistas tecnológicas sujeitam-se a decisões políticas e, portanto, de dominação de classes sobre as outras e de povos sobre outros. Não é possível agir – e pensar – com determinismo neste contexto, os fenômenos sociais atuais exigem cada vez mais que se superem os velhos paradigmas em favor de outros que proporcionem leitura mais ampla da realidade; não devemos esquecer, no entanto, que continuamos pertencendo a grupos, que por sua vez estão inseridos em determinadas realidades sociais e por isso, a superação de velhos paradigmas não supõe o descarte deles, mas sua releitura, num movimento dialético de reconstrução do *novo* a partir do *velho*, considerando novas possibilidades e concretudes históricas.

Percebemos assim, que ao menos em realidades de capitalismo em desenvolvimento, como o Brasil, a ação do Estado tem sido fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor de informática e telecomunicações, bem como na inserção destas tecnologias à educação. Apesar do discurso neoliberal “pregar” a redução do aparelho estatal, a participação do Estado continua existindo, mesmo que de forma diferenciada. No caso do Brasil esta participação não é na produção direta de tecnologia (como já o foi em contextos anteriores, como no início da década de 70), mas no incentivo e subsídio – inclusive financeiro – ao desenvolvimento de tecnologia nacional. As principais agências nacionais de financiamento, como a FINEP e o BNDES, participam em convênio deste tipo de investimento, como já afirmamos anteriormente. Essas ações, aliadas a incentivos fiscais

e exigências de paradigmas de qualidade (tipo ISO 9000) às empresas nacionais, bem como a orientação do *que* e *quanto* produzir (decisões típicas de mercado) têm provado a participação do Estado brasileiro no setor, como podemos constatar na PNI brasileira.

Isso nos remete para a reflexão em torno do Estado neste contexto, considerando questões como: “Para onde caminha o Estado?”; “Quais as transformações – de ordem qualitativa e quantitativa – sofridas pelo Estado brasileiro frente às mudanças ocorridas em função da inserção social das novas tecnologias?”; “Até que ponto o projeto hegemônico neoliberal tem tido êxito nas realidades de capitalismo em desenvolvimento e quais os elementos postos nestas realidades que têm se colocado como pontos de conflito à concretização deste projeto e que podem apontar indicadores à construção de projetos alternativos ao modelo neoliberal?”; “Como tem se dado a relação entre público e privado no Brasil e como esta relação se espelha no Estado, em sua natureza e funções?”. Consideramos que estas, dentre outras reflexões, são urgentes na compreensão do momento atual brasileiro, bem como na construção – e concretização – de propostas que visem maior igualdade, justiça e democracia social.

A área priorizada no Brasil, com relação às tecnologias de informática e telecomunicações se refere à pesquisa e desenvolvimento de softwares, à ciência da computação e à intensificação do uso da Internet via redes de informação. A decisão por nichos da cadeia produtiva e a ação coordenada do Brasil no MERCOSUL demonstram uma tentativa de obter maior planejamento político-econômico do País, visando obter participação produtiva, juntamente com outros países em desenvolvimento, principalmente via blocos econômicos, no mercado internacional. A pesquisa e a produção de equipamentos de hardware continuam monopólio de nações desenvolvidas, como os Estados Unidos e constituem parcela do mercado de informática que, apesar de tentativas históricas terem ocorrido neste sentido, o Brasil não conseguiu abarcar.

A relação mais explícita, que percebemos entre a “Política Nacional de Informática” e o “Programa Nacional de Informática na Educação” (ProInfo) é a referente ao mercado de informática; ou ainda, no que se refere ao know how tecnológico utilizado na implementação de políticas educacionais na área. Considerando que não há mais reserva de mercado à produção nacional de tecnologia e a licitação de bens e serviços utilizados no ProInfo é aberta à concorrência internacional, os recursos de hardware utilizados são

tecnologia importada; não havendo no projeto nenhuma explicitação de ressalvas e incentivos à utilização de produtos brasileiros, frutos de pesquisa nacional em ciência e tecnologia na implementação do programa; apesar de haver incentivos à produção de softwares nacionais via Ministério da Ciência e da Tecnologia, por exemplo, com financiamento conveniado pelo BNDES e a FINEP.

Encontra-se aí, segundo nossa opinião, outra das maiores contradições postas no desenvolvimento de políticas educacionais em informática na educação em países em desenvolvimento como o Brasil. A intenção de aumento dos ganhos de produtividade e competitividade em nível mundial com investimento em recursos humanos se torna insuficiente se o know how tecnológico continua restrito às nações desenvolvidas, como os EUA. A fim de garantir níveis de democratização de acesso ao know how tecnológico a outras nações – principalmente as de capitalismo em desenvolvimento, é necessário que haja maior investimento do Estado no setor, intervindo no mercado de informática nacional, via PNI consistente. Também é necessária uma maior articulação desta política com as outras em curso no país, o que exige maior coordenação das atividades estatais.

Além disso, a pesquisa, o desenvolvimento e a produção de softwares, setor do mercado de informática que o Brasil abarca, exige uma política que leve em consideração os potenciais produtivos das diversas regiões brasileiras. Articulada com uma política educacional consistente, a ação da unidade federativa no mercado de informática pode contribuir ao aumento de níveis de acesso significativos, como ao mercado de trabalho local e ao aumento de níveis de escolaridade. Apesar do acesso permitido pela estrutura capitalista vigente não ser suficiente à promoção da igualdade social, ações engendradas dentro desta estrutura, mesmo que com a participação do mercado, podem resultar em ganhos inegáveis de cidadania, como estruturas de “bem-estar social” e o fortalecimento do processo democrático, por exemplo.

As definições de metas e objetivos educacionais seguiram critérios dialeticamente compostos, pois ao mesmo tempo em que se configuram como interesses de poder político e econômico de dominação – de classes, em nível nacional e entre nações capitalistas, em nível mundial – têm características progressistas, no sentido de que vêm atender uma das necessidades sociais básicas: a educação com as novas tecnologias.

Outro elemento importante é a implementação desconcentrada nos estados do ProInfo, que tem aberto espaço à autonomia pedagógico-administrativa dos sistemas estaduais de ensino, a fim de que o programa busque ligações concretas com o contexto em que é produzido.

A preocupação clássica do sistema educacional brasileiro de solucionar problemas educacionais com a inserção de recursos técnico-pedagógicos está presente no ProInfo, onde há uma supervalorização da tecnologia em informática, e mais, da formação nessa área, na resolução dos problemas educacionais e, inclusive econômicos, do Brasil. Apesar do desenvolvimento auto-sustentável abarcar, nos fundamentos dos programas, questões éticas, sociais e culturais, por exemplo, a ênfase dada é no desenvolvimento da economia brasileira.

A questão da inovação, presente no programa, é exigida pelo contexto atual de intensas transformações. A inserção de novas conquistas da ciência na compreensão dos fenômenos educacionais, bem como na sua utilização no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem refletem-se no ProInfo, como podemos notar, dentre outros aspectos, pelo uso do termo “ecologia cognitiva”, presente no programa; termo este que é desenvolvido por Pierre Levy¹³⁸, na compreensão da cultura escolar e em sua ligação com o mundo em redor – cada vez mais complexo em suas relações. O novo “meio ecológico” é composto de atores humanos, biológicos e técnicos; por mentes humanas e redes de produção, transmissão, transformação e armazenamento de informações, além da cultura e da linguagem e diz respeito aos novos contextos de interação a que o ser humano – hoje – está sujeito na sua (re) formação. O Brasil pretende acompanhar essas mudanças, atuando principalmente sobre a formação do homem diante delas.

A intenção de garantir a competitividade da realidade produtiva brasileira, em nível internacional é expressa nos “Objetivos” do ProInfo: “A capacidade de gestão e de processamento de informações na sociedade atual caracteriza a competição entre as diferentes realidades produtivas, requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo na tecnologia e maior conhecimento técnico. A moderna educação, por isso deve ser dirigida para o progresso e a expansão do conhecimento e, a

¹³⁸ Lévy, P. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

fim de permitir emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia”. Mais uma vez, é apontado que a base da competitividade é o ser humano, numa releitura da “Teoria do Capital Humano”, tão conhecida nas propostas liberais em educação; fundamento implícito neste objetivo do ProInfo que demonstra preocupação específica com o mercado de trabalho e com o setor produtivo no contexto do capitalismo atual.

Quanto à questão dos valores que permearão a sociedade globalizada, os objetivos destacam elementos como a comunicação e o diálogo, além de valores como a “democracia”, a “tolerância”, o “respeito”, a “cooperação” e a “solidariedade”, ainda com respeito à nova ecologia cognitiva e à formação do homem neste contexto.

O investimento nestes programas educacionais contém a premissa de que a educação – e mais, a educação com as novas tecnologias – pode garantir aos países desenvolvimento econômico sustentável em longo prazo. Autores como Dowbor e Schaff (em bibliografias já citadas neste trabalho) têm destacado a importância de que os países preocupados com seu crescimento econômico e com seus níveis de desigualdade atentem para a inserção das novas tecnologias em seus setores produtivos, bem como com sua democratização à população como um todo, considerando que esses elementos (os recursos tecnológicos e basicamente a informática) é que vão proporcionar aos países, condições de se manterem no mercado internacional. Essa preocupação aparece na fundamentação teórica dos programas, como podemos notar no item “Contexto” do ProInfo:

“Os dados mundiais sobre educação permitem associar, de um modo geral, situações sociais críticas a países que não oferecem educação básica de qualidade a suas populações, não priorizando, dessa forma, a dimensão humana do desenvolvimento. Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro: estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações. Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do *modus operandi* da

‘aldeia global’: internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental.” (MEC/SEED, 1997)

O princípio fundamental “professor capacitando professor” aparece expressando a utilização de “professores multiplicadores” do projeto como uma forma de racionalizar custos e permitir formação permanente. A ressalva que temos quanto a este ponto é a de que, muitas vezes na trajetória brasileira se tem tentado implantar políticas educacionais, prescindindo a boa formação docente em nível continuado. Isto pode se configurar um dos obstáculos ao sucesso destas políticas, se estas não vierem acompanhadas de uma formação inicial consistente nas áreas tecnológicas, dentre outras políticas de valorização do trabalho docente.

A composição de redes de informação, através da constituição de NTE, se encontra como outro objetivo, aliado à formação docente, fundamental na implementação dos programas: o princípio de mobilização e adesão (ProInfo), que se destina à sensibilização de instituições educacionais e da sociedade civil organizada para compreensão da importância do programa, visando à co-participação social na implementação do programa. Apesar de haver mecanismos já instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 que pretendem constituir a gestão democrática da escola, no interior da rede pública brasileira, os programas de informatização da educação apontam pequena participação social em sua constituição; não há indicadores de ampla participação social na constituição do ProInfo, aparecendo pequena parcela de participação – via comunidade educacional envolvida – na constituição de uma comissão julgadora dos planos enviados pelas escolas para análise e aprovação. Ainda assim, essa pequena participação se dá após a aprovação do projeto estadual e divulgadas as condições de adesão/exclusão das escolas. Isso nos leva a concluir que a co-participação se dá no plano formal e que não se configura realmente a gestão social do programa.

A transparência na definição desses projetos e políticas – em sua complexa totalidade – se reduz ao plano burocrático-formal, ou seja, a sociedade civil é informada sobre quais os projetos que serão desenvolvidos, quem será beneficiado, quanto será gasto, quais os critérios na seleção dos beneficiados, enfim, são disponibilizados os dados em

relação à constituição destas políticas à sociedade, no entanto esta não participa dessa constituição.

Há indicadores no ProInfo que podem mostrar-se como avanços essenciais para as classes populares, no sentido de contribuir à inserção social desses grupos; no entanto, dada a própria limitação do escopo da política instituída, esses indicadores podem não concretizar-se. Há uma limitação de natureza econômica (reconhecemos!): posto que a tecnologia utilizada é, em maior parte, importada (a licitação de bens e serviços é aberta à concorrência internacional, no ProInfo; além disto, há exigências no tipo de equipamentos que devem ser adquiridos e que apontam tecnologia americana), o projeto é extremamente dispendioso e, também por isso, impede que o benefício se estenda a toda a rede.

A questão da relação entre o ensino à distância e a educação presencial é outro ponto interessante para análise. O ProInfo é vinculado à Secretaria de Educação à Distância do MEC, mas o objetivo do programa é a inserção da informática no ensino presencial e regular que compõe a rede pública nacional de educação básica. Se o ProInfo é uma política de educação básica porque a responsabilidade pela gestão do programa não é das respectivas Secretarias – de Ensino Fundamental e Médio? Apesar de aparentemente esse elemento não apontar diferença significativa – já que a Secretaria de Educação à Distância também pertence ao MEC e teoricamente está articulada com as outras secretarias que compõem o referido órgão governamental – esse fato, na prática, induz a uma leitura de que o programa pretende se inserir na rede presencial, mas com fins voltados à educação à distância, como, por exemplo, construir pólos à distância de formação docente ou de educação de jovens e adultos, dentre outros. Como já referido neste trabalho, há elementos no “ProInfo” que apontam esta possibilidade. O fato de aproveitar estruturas educacionais já existentes, articularem os NTE com a Internet e com programas de Telemática como o “TV escola” e centrarem seus esforços na formação docente levam-nos a esta hipótese, que somente o acompanhamento a longo prazo do programa poderá confirmar.

No entanto, é necessário considerar que as estruturas criadas nos estados, mesmo que possuam intencionalidade de operacionalizar uma rede educacional à distância no País, oferecem condições concretas à potencialização do ensino presencial como um todo; além disso, cria-se a possibilidade de se construírem nos estados pólos de pesquisa em informática na educação – e fortalecer os já existentes.

É importante considerar também que, juntamente com os NTE o que se constroem nos estados são novas estruturas organizacionais da educação – comissões, secretarias e grupos de apoio no setor, que podem apontar para um fortalecimento institucional da educação pública.

A inserção da informática e de equipamentos multimídia para o ensino consta nos “Objetivos e Metas” para o ensino fundamental e o ensino médio no Plano Nacional de Educação, com “a determinação de elaboração, no prazo de um ano, de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais”. Talvez, a partir desta exigência, haja maior articulação entre as Secretarias de Ensino Fundamental e de Educação Média e Tecnológica, juntamente com a Educação à Distância, na definição de políticas para esta área. O que há até o momento, são políticas vinculadas à Secretaria de Educação à Distância, principalmente para fins de ampliação do acesso ao ensino médio e formação continuada docente.

Reconhecemos a importância da consistente formação inicial – de modalidade presencial – na definição de uma educação de qualidade e o movimento social em torno desta questão não deve ser atenuado frente às mudanças sociais em face do desenvolvimento da ciência e da tecnologia; no entanto, seria insensatez negar as conquistas humanas nestas áreas que podem ser potencializadas para além dos processos produtivos e alcançar a sociedade como um todo, principalmente no referente à educação e à cultura. O investimento em tecnologia educacional é um avanço neste sentido.

A presente pesquisa, por exemplo, contou com a informática, principalmente com a Internet, na consecução de documentos que anteriormente à existência destes recursos, se encontrariam inacessíveis para a maioria da população. A democratização do acesso à informação, bem como a formas de controle da ação da sociedade política, foi ampliada com o surgimento das novas tecnologias; basta, no entanto, saber como a sociedade civil se coloca diante destes recursos, no sentido de potencializar a luta social, em torno de conquistas de cidadania e justiça social.

ANEXOS

1. Tabelas

1.1. Tabela

Cooperação Técnica Recebida Multilateral

Contrapartes, Setores Beneficiados e Modalidades de Cooperação Externa

CONTRAPARTE EXTERNA	SETORES BENEFICIADOS	MODALIDADE DA COOPERAÇÃO
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento	Setores Sociais (geração de emprego e renda, apoio à microempresa); Meio Ambiente e Recursos Naturais (preservação de ecossistemas, ecoturismo); Modernização do Estado.	Projetos.
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	Formulação de Políticas Públicas; Desenvolvimento Sustentável; Planejamento Econômico.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
FAO - Organização das Nações Unidas Para a Agricultura e a Alimentação	Desenvolvimento Sócio-Econômico Sustentável nas Áreas Rurais (geração de emprego e renda, aumento da produtividade rural, apoio à agricultura familiar); Políticas Agrícolas; Segurança Alimentar; Biotecnologia (controle biológico de pragas); Pesca; Florestas.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais	Trabalho.	Projetos.
FNUAP - Fundo de População das Nações Unidas	População e Desenvolvimento (capacitação, monitoramento da evolução da população); Saúde Reprodutiva.	Projetos.
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura	Desenvolvimento Agrícola; Irrigação; Desenvolvimento Sócio-Econômico nas Áreas Rurais (geração de emprego e renda no campo); Recursos Hídricos.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
OACI - Organização da Aviação Civil Internacional	Planejamento, Treinamento e Desenvolvimento da Aviação Civil Brasileira.	Projetos.
OIMT - Organização Internacional de Madeiras Tropicais	Desenvolvimento Florestal Sustentável; Indústria Florestal; Mercado e Informação.	Projetos; Missões Técnicas; Bolsas.

CONTRAPARTE EXTERNA	SETORES BENEFICIADOS	MODALIDADE DA COOPERAÇÃO
OEA - Organização dos Estados Americanos	Cultura; Governabilidade; Geração de Emprego; Educação (ensino de 1º e 2º graus, educação indígena, educação à distância, educação para o trabalho, educação em informática); Integração Regional (países da Amazônia, intensificação do fluxo comercial e financeiro, redes de informação na América Latina); Ciência e Tecnologia (biotecnologia, novos materiais, microeletrônica); Turismo; Meio Ambiente.	Projetos; Bolsas.
OMM - Organização Meteorológica Mundial	Monitoramento do Efeito Estufa (mudanças atmosféricas, emissão de gases, radiação solar); Preservação Ambiental (aproveitamento sustentável de recursos minerais, proteção a ecossistemas, bacias hidrográficas); Contaminação Ambiental (controle de fontes poluentes e emissoras de substâncias químicas; Recursos Hídricos.	Projetos.
OMPI - Organização Mundial de Propriedade Intelectual	Propriedade Intelectual (sistematização de patentes e marcas, gestão de propriedade industrial).	Projetos.
OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde	Saúde; Defesa da Saúde Animal.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
UE – União Européia	Social; Meio Ambiente; Energia.	
UIT - União Internacional de Telecomunicações	Organização e Estruturação das Telecomunicações; Padronização de Sistemas e Redes de Telecomunicações; Apoio à Expansão e Melhoria das Telecomunicações do Brasil.	Projetos.
PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento	Coesão Social e Redução da Pobreza (educação básica, gestão da saúde, planejamento de programas sociais, edição do Relatório de Desenvolvimento Humano); Desenvolvimento Sócio-Econômico e Desenvolvimento Sustentável (geração de emprego e renda, desenvolvimento rural e urbano, gestão de recursos naturais, fontes alternativas de energia); Governabilidade e Reforma do Estado (reforma fiscal, formulação de marcos estratégicos e políticas públicas, descentralização e modernização da administração pública).	Projetos.
UNDCP - Programa das Nações Unidas Para o Controle de Drogas	Prevenção ao Abuso de Drogas (redução da demanda de entorpecentes, educação contra as drogas, programas de conscientização da população); Tratamento e Reabilitação de Usuários; Fortalecimento e Modernização da Estrutura de Repressão.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	Educação (ensino médio e fundamental, reformulação e avaliação curricular); Meio Ambiente (programa homem e biosfera, preservação de ecossistemas); Cultura (patrimônio mundial, folclore e artes populares); Direitos Humanos (cidadania, democracia e participação); Ciência e Tecnologia.	Projetos.

CONTRAPARTE EXTERNA	SETORES BENEFICIADOS	MODALIDADE DA COOPERAÇÃO
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para A Infância	Políticas Sociais; Comunicação e Mobilização Social; Promoção dos Direitos das Crianças; Educação; Saúde e Nutrição; Criança e Meio Ambiente.	
UNIDO - Organização das Nações Unidas Para o Desenvolvimento Industrial	Indústria; Eliminação de ODS; Promoção de Investimentos.	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
UNIFEM – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher	Promoção da Situação da Mulher (geração de emprego e renda para mulheres, prevenção da violência contra a mulher).	Projetos; Missões Técnicas; Seminários.
UPU - União Postal Universal	Serviços Postais	Projetos.

Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Multilateral (CTRM)* (on line). Agosto de 2000. Disponível: http://www.abc.mre.gov.br/ctrm/ctrm_projetos.htm (capturado em 20/08/2000).

1.2. Tabela**Cooperação Técnica Recebida Multilateral****Projetos em Execução por Setor**

SETOR	PORCENTAGEM
Saúde	3,4%
Meio Ambiente	16,3%
Assistência Social	6,7%
Agricultura	9,8%
Administração pública e finanças	14%
Indústria	14,5%
Trabalho	6,9%
Educação	11,6%
Outros	16,8%

Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Multilateral* (CTRM) (on line). Agosto de 2000. Disponível: http://www.abc.mre.gov.br/ctrm/ctrm_projetos.htm (capturado em 20/08/2000).

1.3. Tabela

Cooperação Técnica Recebida Multilateral

Distribuição Geográfica dos Projetos em Execução

REGIÃO	PORCENTAGEM
Sudeste	20 %
Norte	19%
Sul	9%
Nordeste	26%
Centro-oeste	9%
Nacional	17%

Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Multilateral* (CTRM) (on line). Agosto de 2000. Disponível: http://www.abc.mre.gov.br/ctrm/ctrm_projetos.htm (capturado em 20/08/2000).

1.4. Tabela**Cooperação Técnica Recebida Multilateral****Distribuição de Recursos Financeiros por Programa**

PROGRAMA	PORCENTAGEM
UNESCO	7%
UNICEF	2%
UPU	2%
BID	4%
FAO	4%
OACI	2%
IICA	7%
OIT	3%
UIT	3%
PNUD	60%

Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Multilateral* (CTRM) (on line). Agosto de 2000. Disponível: http://www.abc.mre.gov.br/ctrm/ctrm_projetos.htm (capturado em 20/08/2000).

1.5. Tabela

Principais Eventos do Contencioso Brasil-EUA

Data	Principais Eventos
07/09/1985	Anúncio da abertura do “caso brasileiro da 301”;
04/02/1986	Caracas: 1ª reunião;
17/04/1986	Assinatura do I PLANIN;
14/05/1986	Decisão do Conselho de Política Econômica dos EUA de que a PNI constituía prática de comércio desleal, justificando retaliação;
Maio de 1986	Projeto de Lei do Senado nº 99/86, Senador Severo Gomes;
02/07/1986	Paris: 2ª reunião. Americanos apresentam tópico de 26 itens para discussão;
11/08/1986	Paris: 3ª lista organizada em três partes: “procedimentos administrativos”, “acesso ao mercado brasileiro” e “direitos de propriedade intelectual”;
17/08/1986	SEI anuncia reformas administrativas internas;
26/08/1986	CONIN aprova direitos autorais para software;
10/09/1986	Presidente brasileiro visita os EUA;
11/12/1986	Comunicado CACEX nº 171: menor lista de produtos de importação controlada e redução de poderes da SEI;
Dez. de 1986	Projeto de Lei de software enviado à Câmara;
13-14/12/1986	Bruxelas: 4ª reunião;
30/12/1986	EUA anunciam a retirada da “parte administrativa” do “caso brasileiro da 301”
12/03/1987	“Public hearings” sobre a proteção ao software no Brasil, promovido pela USTR nos EUA;
17/06/1987	Cidade do México: Discussão das alterações introduzidas na Câmara ao Projeto de Lei de software;
24/06/1987	Câmara vota o Projeto de Lei de software
30/06/1987	Os EUA anunciam suspensão da parte “direitos de propriedade intelectual” do “caso brasileiro da 301”;
Julho de 1987	SEI rejeita pedido de licenciamento do MS-DOS;
13/11/1987	EUA anunciam retaliações;
18/11/1987	Senado vota o Projeto de Lei de Software;
4/12/1987	Aprovada a Lei nº 7.646, a Lei de Software;
Janeiro de 1988	CONIN altera a decisão da SEI com relação ao MS-DOS
Fev. de 1988	EUA anunciam suspensão das retaliações;
Maio de 1988	Decreto nº 96036 regulamenta o conceito de “equivalência funcional”;
Outubro de 1989	EUA encerram o “caso brasileiro da 301”.

Fonte: BASTOS, Maria Inês. *Poder e Política Tecnológica: O Contencioso Brasil-EUA e a Política Nacional de Informática*. São Paulo em Perspectiva, 7 (4): 39-50, out./dez de 1993.

2. Legislação

2.1. Legislação de Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica:

Lei nº 8.948, de 08.12.94

Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

§ 1º A participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos.

§ 2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

§ 3º A coordenação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica caberá ao Ministério da Educação e do Desporto, que estabelecerá os procedimentos para a sua implantação, operacionalização e funcionamento, respeitadas as características da educação formal e não formal e a autonomia dos sistemas de ensino.

(Art. 1º revogado pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98)*

Art. 2º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto, no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, conforme sejam formuladas pelo órgão normativo maior de Educação, constituído de representantes das instituições previstas nos termos do art. 1º e seu § 1º.

(* Art. 2º revogado pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98)

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada Centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro.

§ 4º As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

(* § 5º acrescido pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98)

§ 6º (VETADO).

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar

contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

(* § 7º *acrescido pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98*)

§ 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997.

(* § 8º *acrescido pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98*)

Art. 4º Os Centros Federais de Educação Tecnológica terão estrutura organizacional e funcional estabelecidas em Estatuto e Regimento próprios, aprovados nos termos da legislação em vigor, ficando sua supervisão a cargo do Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 5º O art. 3º da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, passa a vigorar com seguinte redação:

"Art. 3º A administração superior de cada Centro terá como órgão executivo a Diretoria-Geral, e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor, sendo este composto de dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto, um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos, todos indicados na forma regimental, vedada a nomeação de servidores da Instituição com representantes das Federações e do Ministério da Educação e do Desporto".

Art. 6º Ficam transferidos para cada Centro Federal de Educação Tecnológica que for implantado o acervo patrimonial, o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo e os recursos orçamentários e financeiros da respectiva Escola Técnica Federal objeto da transformação.

Art. 7º O Diretor-Geral de cada Escola Técnica Federal exercerá as funções de Diretor-Geral do respectivo Centro Federal de Educação Tecnológica, implantado por decreto nos termos do § 1º do art. 3º desta Lei, até a aprovação do Estatuto e do Regimento e o provimento dos Cargos de Direção.

Art. 8º Quando o mandato de Diretor-Geral da Escola Técnica Federal extinguir-se, sem que tenha sido expedido o decreto de implantação do respectivo Centro, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto designará Diretor para a Escola na forma da legislação vigente.

Art. 9º O Poder Executivo adotará as providências necessárias à execução desta Lei mediante decreto de regulamentação, a ser baixado no prazo de sessenta dias, que estabelecerá, entre outros dispositivos, a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

(Art. 9º revogado pela Lei nº 9.649, de 27.05.98 - DOU de 28.05.98)*

Art. 10. As despesas com a execução desta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias do Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 11. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 8 de dezembro de 1994; 173º da Independência e 106º da República.

ITAMAR FRANCO

Antonio José Barbosa

(Publicada no D.O.U. de 09.12.94, Seção I, pág. 18.882)

**2.2. Legislação que cria o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação):
Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
GABINETE DO MINISTRO**

Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

Parágrafo único. As ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios.

Art. 2º Os dados estatísticos necessários para planejamento e alocação de recursos do ProInfo, inclusive as estimativas de matrículas, terão como base o censo escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação e do Desporto e publicado no Diário Oficial da União.

Art. 3º O Secretário de Educação a Distância expedirá normas e diretrizes, fixará critérios e operacionalização e adotará as demais providências necessárias à execução do programa de que trata esta Portaria.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

3. Demais anexos

3.1. Lista das Áreas de Financiamento e Projetos/Atividades em Execução (segundo dados capturados no primeiro semestre de 2001)

As áreas financiamento que apresentam o envolvimento direto com a inserção das novas tecnologias, dentre elas a informática, são Meio Ambiente, como, por exemplo, os projetos “(Extra-Cota) – Processamento de dados referentes à biodiversidade botânica da Amazônia” (Alemanha¹³⁹, com a UAM – Universidade da Amazônia), o “(Extra-Cota) Centro de tecnologia da madeira e mobiliário em São José dos Pinhais” (Alemanha, com as instituições SENAI/PR e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o “Extra-Cota – Apoio à implementação do Centro Nacional de Tecnologia Ambiental – CETSAM” (Alemanha, com SENAI/PR e SENAI); o “Apoio à introdução de tecnologias ambientais na indústria brasileira” (Canadá¹⁴⁰ e SENAI); o “Conservação genética de peixes (transferência de tecnologias para formação de bancos de sêmen de peixes)” (Canadá e UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e IFGB) – todos de caráter *bilateral*; CTPD: “Base de dados e sua utilização em Atlas climáticos em El Salvador” (Brasil: Instituto Nacional de Meteorologia – INMET – e El Salvador¹⁴¹; Ministério de Agricultura e Ganaderia (MAG); de caráter multilateral: “Ação de conjuntura para subsidiar o desenvolvimento de tecnologias ambientalmente saudáveis” (IICA¹⁴² e Instituto

¹³⁹ CTRB: - Acordo Básico de Cooperação Técnica/ Promulgado pelo Decreto nº 54.075, de 30/07/64; - Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Federal da Alemanha/ Assinado em 17 de setembro de 1996 e Promulgado pelo Decreto nº 2579, de 06/05/98.

¹⁴⁰ CTRB: - Acordo de Cooperação Técnica/ Assinado em 02 de abril de 1975 e Promulgado pelo Decreto nº 77.088, de 27 de janeiro de 1976.

¹⁴¹ CTPD: - Acordo de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica. Brasília, 20/05/86.

- Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de El Salvador para implementação do projeto “Apoio ao Programa de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS”, assinado em 02/02/99, com duração de dois anos.

- Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de El Salvador para implementação do projeto “Estruturação de Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais na Universidade de El Salvador”, assinado em 12/05/99, com duração de três anos.

¹⁴² IICA: “Acordo Básico Celebrado entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura sobre Privilégios e Imunidades e Relações Institucionais”, de 1984.

Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – IBAMA); “Treinamento ‘on-site’ para engenheiros florestais e multiplicadores” (ITTO¹⁴³ e FFT);

Na área da Indústria, como o “Apoio tecnológico aos centros têxteis e de confecção do SENAI” (Alemanha e CETIQT/RJ, CLOVIS MOTTA/RN E CERTTEX/PE SENAI/RJ e SENAI); o projeto de “Consolidação do pólo tecnológico de Santa Rita do Sapucaí” (Alemanha e INATEL e FINATEL); o “Ensino e desenvolvimento tecnológico para controle ambiental na indústria” (Alemanha e UFMG e GTZ); o projeto de “Transferência de tecnologia para conservação de energia elétrica no Brasil” (Canadá e PROCEL); o “Curso internacional de treinamento em sistemas de automação da manufatura” (Japão¹⁴⁴ e SENAI/SP e SENAI); o “Melhoramento da qualidade da tecnologia de fundição nas pequenas e médias indústrias brasileiras” (Japão e CTF/SENAI-MG e SENAI); o “Núcleo de automação da manufatura – AFTER CARE (Laboratório de robótica)” (Japão e SENAI/SP e SENAI); – todos esses de caráter bilateral; de caráter multilateral: “Conversão para tecnologias livres de CFC (ARTICOM)” (PNUD¹⁴⁵ e ARTICOM e MA); o projeto de “Conversão para tecnologias livres de CFC (BERNINI)” (PNUD e BERNINI e MMA – Ministério do Meio Ambiente); de “Conversão de tecnologias livres de CFC (BRUZZE)” (PNUD e BRUZZE e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (BULLTRADE)” (PNUD e BULLTRADE e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (CMZ)” (PNUD e CMZ e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (ESPUMATEC)” (PNUD e ESPUMATEC); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (F. J. POLYMERS)” (PNUD e F. J. POLYMERS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (FRIAR)” (PNUD e FRIAR); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (INCREAL)” (PNUD e INCREAL e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (KALF CALÇADOS)” (PNUD e KALF e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (MAIS FRIO)” (PNUD e MAIS FRIO); de “CONVERSÃO PARA TECNOLOGIAS LIVRES DE CFC” (MIKAWA

¹⁴³ ITTO: "Acordo Internacional de Madeiras Tropicais", de 26/01/94, promulgado pelo Decreto nº 89, de 05/11/97.

¹⁴⁴ CTRB: Acordo Básico de Cooperação Técnica/ Assinado em 22 de setembro de 1970 e Promulgado pelo Decreto nº 69.008, de 04 de agosto de 1971.

¹⁴⁵ UNIFEM, OMPI, UNDCP, OACI, PNUD, OIT, FAO, UNESCO, UPU, UIT, OMM, FNUAP, UNIDO, AIEA, HABITAT: "Acordo Básico de Assistência Técnica entre os Estados Unidos do Brasil e a Organização das Nações Unidas, suas Agências Especializadas e a Agência Internacional de Energia Atômica", de 29/12/64, promulgado pelo Decreto nº 59.308, de 23/09/66.

& CIA.) (PNUD e MIKAWA & CIA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (NIJU)” (PNUD e NIJU e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (PLASMOLD)” (PNUD e PLASMOLD e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (POLISTECOM) POLISTECOM” (PNUD e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (ZENIMONT) ZENIMONT” (PNUD e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – AQUECEDORES CUMULUS S/A IND. E COM.” (PNUD e CUMULUS e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – EMPRESA PANISOL” (PNUD e PANISOL e MICT); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – GIROFLEX S.A.” (PNUD e GIROFLEX e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – INDUSTRIAS FACCHINILTDA” (PNUD e FACCHINI e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – POLIPEX INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA” (PNUD e POLIPEX e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC – TRAMBUSTINAUE DO BRASIL IND. COM. LTDA” (PNUD e TRAMBUSTINAUE e MMA); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (COUGAR) – ESPUMA” (PNUD e COUGAR e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (DELTAPACK) – ESPUMA” (PNUD e DELTAPACK e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (GNATUS) – ESPUMA” (PNUD e GNATUS e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (HERVAL) – ESPUMA” (PNUD e HERVAL e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (INJEBANK) – ESPUMA” (PNUD e INJEBANK e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (PANTHER) – ESPUMA” (PNUD e PANTHER e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (RIP) – ESPUMA” (PNUD e RIP e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (SSM TECNOLOGIA) – ESPUMA” (PNUD e SSM TECNOLOGIA e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (TERMISA) – ESPUMA” (PNUD e TERMISA e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (PFI) – ESPUMA” (PNUD e PFI e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (CUNHA) – ESPUMA” (PNUD e CUNHA e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (ISOBLOCK) – ESPUMA” (PNUD e ISOBLOCK e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (BEBBER) – ESPUMA” (PNUD e BEBBER e UNOPS); de “Conversão para tecnologias livres de CFC (CANTEGRIL) – ESPUMA” (PNUD e CANTEGRIL e UNOPS); de “Aplicação de modernas tecnologias para indústria têxtil e de

vestuário” (UNIDO e SENAI e CETIQT); o “Centro Nacional de Tecnologias Limpas (NCPC)” (UNIDO e SENAI).

Na área de Capacitação profissional, com, por exemplo, “Transferência de tecnologia na área de emprego e treinamento no Estado de São Paulo” (Canadá e SERT/SP e CLMPC); – de caráter bilateral.

Na área da Saúde, como o “Desenvolvimento de recursos humanos da hemorrede pública do país nas áreas de hematologia, hemoterapia e incorporação de tecnologia em biologia molecular” (França¹⁴⁶ e COSAH-MS); – de caráter bilateral; CTPD (Projetos bilaterais em conjunto com organismos internacionais): PALOP/ Instituição Brasileira (Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ e Fundo Fiduciário Perez-Guerrero – FFPG) e Instituição Africana (Ministérios da Saúde dos países co-participes): “Plano de cooperação em treinamento e desenvolvimento de tecnologia para apoio das políticas de saúde e cuidados primários aos PALOP”.

Na área da Agroindústria e Agropecuária, com, por exemplo, o bilateral com o Japão: “Estudo para o desenvolvimento do setor agropecuário da Região Norte do Estado do Tocantins” (SEPLAN – Secretaria de Planejamento/TO e JICA), o “Desenvolvimento agro-industrial das pequenas e médias indústrias - fase III do programa de tecnologia alimentar e agroindustrialização” (França e UNESP – Universidade do Estado de São Paulo – e CERAT(Centro de Raízes e Amidos Tropicais)/UNESP); o “Melhoramento genético do algodoeiro visando a obtenção de cultivares competitivos para o Brasil, tolerantes às pragas e doenças, através do uso de biotecnologias” (França e COODETEC e CIRAD); o “Programa de tecnologia alimentar e agroindustrialização - fase III (desenvolvimento agroindustrial das pequenas e médias indústrias)” (França e CERAT/UNESP e CIRAD); o “Curso internacional de treinamento de tecnologia em produção de hortaliças” (Japão e EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas agropecuárias – e CNPH); “Geração de tecnologia agroindustrial para o desenvolvimento do trópico úmido - fase II (desenvolvimento tecnológico para a agricultura sustentável na Amazônia oriental)” (Japão e CPATU/EMBRAPA e JICA); o “Desenvolvimento das tecnologias para a produção de

¹⁴⁶ CTRB: Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica/ Assinado em 16 de janeiro de 1967 e Promulgado pelo Decreto nº 63.404, de 10 de outubro de 1968 e Acordo-Quadro de Cooperação/ Assinado em maio de 1996 e Promulgado pelo Decreto nº 2200, de 08 de abril de 1997.

SAFROL de pimenta longa (PIPER HISPIDINERVIUM)” (Reino Unido¹⁴⁷ e CPATU/EMBRAPA e MPEG); – todos esses de caráter bilateral; CTPD: “Transferência de tecnologia para a agroindústria de óleo de mamona” (Brasil: Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) e El Salvador: Asociación de Agricultores de Higueirillo de Oriente); “Transferência de tecnologia nas áreas de horticultura, fruticultura e grandes culturas” (Brasil: EMBRAPA e Bolívia¹⁴⁸: CIAT, El Vallecito e ANAPO); multilateral: “Leguminosas forrajeras tropicales e atividades ecoregionales – prog. reg. tecnologia agropecuária 1997” (BID¹⁴⁹ e EMBRAPA/CIAT); “Programa cooperativo para o desenvolvimento tecnológico agropecuário do cone sul (PROCISUL) – prog. reg. de tecnologia agropecuária 1997” (BID e EMBRAPA e PROCISUL); “Apoio à transferência de tecnologia agropecuária – PROTEC” (IICA e EMBRAPA).

Na área de Administração e Finanças, com financiamento bilateral (França) o “Implantação da Plataforma logística multimodal de Palmas no Estado de Tocantins” (AD/TO e FRA) e os projetos “Modernização administrativa no serviço público e sistemas informatizados de recursos humanos” (Brasil: Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP – e Cabo Verde¹⁵⁰: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo – CENFA) – de caráter bilateral/CTPD; de caráter multilateral: “Modernização administrativa, gerencial e informatização do sistema nacional de classificação vegetal” (IICA e SDR/MAA); “Cooperação para a geração, disseminação e utilização de informações para o planejamento regional” (PNUD e SUDAM); “Coordenação do programa de modernização fiscal dos estados brasileiros” (PNUD e Ministério da Fazenda); “Implementação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED) e apoio ao censo educacional” (PNUD e INEP – Instituto Nacional de Pesquisa em Educação – e MEC – Ministério da Educação e Cultura).

¹⁴⁷ CTRB: Acordo sobre cooperação técnica entre o governo do Brasil e o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte/ Assinado em 18 de janeiro de 1968 e Promulgado pelo Decreto nº 63.403, de 10 de dezembro de 1968.

¹⁴⁸ CTPD: Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica, 16/12/96.

¹⁴⁹ BID: “Convênio Constitutivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento”, de 08/04/59, promulgado pelo Decreto Legislativo nº 18, de 30/12/59.

¹⁵⁰ CTPD: Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica. Brasília, 28/04/77.

Na área da Educação (vinculada à capacitação profissional), com, por exemplo, o projeto de “Capacitação em educação superior à distância” (Espanha¹⁵¹ e UnB – Universidade de Brasília); o de “Preparação de professores do ensino médio e da educação tecnológica em ensino à distância e no uso de novas tecnologias, com vistas à implementação e disseminação da reforma” (Espanha e SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica) – de caráter bilateral; o “Programa de tratamento e disseminação da informação em educação” (PNUD e INEP) e o “Programa Nacional de Educação à Distância” (PNUD e MEC e MEC/SEED).

Além destas principais onde aparece o investimento direto em novas tecnologias, pode-se observar, em outras áreas, o “Projeto na área de metrologia legal e científica e informação tecnológica” (CTPD - Brasil: INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – e Uruguai¹⁵²; LATU); o “Digital mapping and geographic information systems pilot project” (multilateral: BID e IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – e USP – Universidade de São Paulo); o projeto de “Modernização da rede meteorológica nacional, agrometeorologia e sensoriamento remoto” (multilateral: IICA e INMET – Instituto Nacional de Meteorologia); de “Modernização e informatização do INPI” (OMPI e INPI); “Desenvolvimento estratégico da informática” (PNUD e CNPQ e UNICAMP); o de “Política de cooperação estratégica em ciência e tecnologia” (PNUD e DCT/MRE – Departamento de Ciência e Tecnologia/Ministério das Relações Exteriores – e MRE); o “Projeto de cooperação técnica para implementação do projeto TECMÓVEL – unidade móvel de informação tecnológica” (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – e SENAI); (Políticas Sociais) “Produção e Disseminação de Informações” (a - Sistemas de Informação Social e Redes e; b - Análise de Situação e Indicadores Sociais) (UNICEF¹⁵³); o “Fórum

¹⁵¹ Convênio Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica/ Promulgado pelo Decreto nº 633, de 10/08/92; Convênio de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica/ Assinado em 13 de abril de 1989 e Promulgado pelo Decreto nº 633, de 19/08/92 e Tratado Geral de Cooperação e Amizade/ Assinado em 23 de julho de 1992 e Promulgado pelo Decreto nº 1211, de 03 de junho de 1994.

¹⁵² CTPD: Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica. Rivera, 12/06/75.

¹⁵³ O Plano de Ação do UNICEF no Brasil, elaborado em 1998, definiu 41 subprojetos no âmbito de 15 projetos e 6 áreas programáticas, as quais integram o “Country Programme - 1994/2000”. Nesse contexto, foram definidas 723 atividades, com orçamento estimado em US\$ 14 milhões: UNICEF: “Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Governo dos Estados Unidos do Brasil”, de 28/03/66, promulgado pelo Decreto nº 62.125, de 06/01/68; e o “Acordo Básico de Assistência Técnica entre os Estados Unidos do Brasil e a Organização das Nações Unidas, suas Agências Especializadas e a Agência Internacional de Energia Atômica”, de 29/12/64, promulgado pelo Decreto nº 59.308, de 23/09/66.

para a promoção de tecnologia e investimentos – fase 2” (UNIDO e GOV/BA) e o “Fórum para a promoção de tecnologia e investimentos, INTECHMART PARÁ” (UNIDO e GOV/Pará).

Quanto às atividades em desenvolvimento – de caráter bilateral – podemos destacar as que diretamente envolvem a questão das novas tecnologias: com a Alemanha – DED - Agricultura e Tecnologias para o Pequeno Produtor Rural; DED - Apoio à Informatização do SOS Corpo Gênero e Cidadania; DED - Capacitação de Pequenos Agricultores em Tecnologias Alternativas; DED - Documentação, Vídeo e Outras Formas de Materiais Audiovisuais; DED - Modernização da Administração; DED - Tecnologias Alternativas para o Pequeno Produtor Rural; com a Espanha - ESP/IND/97 Transferência de Metodologia do Serviço de Cooperação Internacional Desenvolvido pelo Instituto Catalão de Tecnologia; com os Estados Unidos - IAF - BR 655 - Centro de Tecnologias Alternativas Populares; IAF - BR 767 - Associação de Programas em Tecnologias Alternativas (APTA); com a Itália - ITA/ONG/2277/MLAL - Programa de Desenvolvimento dos Serviços Informáticos e Telemáticos de Apoio a uma ONG Brasileira sobre os Temas Referentes aos Direitos Humanos; com o Japão - Modernização do sistema de informações operacionais do sistema de segurança pública do Distrito Federal; transferência de tecnologia - equipamentos médico-hospitalares para uso da beneficência nipo-brasileira da Amazônia; com Cabo Verde (CTPD- bilateral) - Realização de estágio de técnicos da Caixa Econômica de Cabo Verde na Caixa Econômica Federal, nas áreas de organização e métodos, informática e construção imobiliária (17 de abril a 20 de maio de 2000 – Brasília) e com o Timor Leste - Realização de visita do Coordenador Nacional de Educação, Cultura, Juventude e Desporto do Conselho Nacional de Resistência Timorense – CNRT, Pe. Filomeno Jacob, ocasião em que foram elaborados quatro projetos com o apoio da ABC¹⁵⁴: "Telecurso 2000 no Timor Leste", "Alfabetização Comunitária", "Apoio à Implantação do Ensino a Distância" e "Centro de Desenvolvimento Empresarial, Formação Profissional e Promoção Social no Timor Leste" (13 a 22 de março de 2000 - Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro); Realização de visita do Presidente do CNRT Xanana Gusmão, para receber as três propostas de projeto, a saber: a) "Centro de Desenvolvimento Empresarial, Formação Profissional e Promoção Social no Timor-Leste"; b) "Alfabetização

¹⁵⁴ Agência Brasileira de Cooperação.

Comunitária"; c) "Telecurso 2000 no Timor-Leste" (30 de março a 06 de abril de 2000 - Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Sérgio Henrique. *Política Social e Combate à Pobreza: A Teoria da Prática*. In ABRANCHES, Sergio Henrique e outros. *Política Social e Combate à Pobreza*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e Informática: Os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.s). *Pós-neoliberalismo: As Políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. *Construindo a Audiência Cativa: Neoliberalismo e Reforma Educacional*. In WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação – História e Filosofia da Ed. da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 1998.
- ATKINSON A. B. *The Economics of Inequality*. In GIBSON, D. M. et al. Oxford, Clarendon Press, 1975.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, 1991.
- _____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, 1992.
- _____. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Washington D. C., 1995.
- BARRY, A. M. *Channel One: Controversial Partnership of Business and Education*. Unpublished paper. Boston College, Departament of Communications and Theater, 1991.
- BASTOS, Maria Inês. *Poder e Política Tecnológica: O Contencioso Brasil-EUA e a Política Nacional de Informática*. In São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEADE, vol. 7, nº 4, 39-50, out/dez de 1993.
- BOBBIO, Norberto. *As ideologias e o poder em crise*. Brasília: Edunb, 1994.
- _____. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BORON, Atilio. *A Sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal*. In SADER, E. & GENTILI (org.s). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- _____. *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BRASIL. IPEA. *A Reforma do Estado: Subsídios para um Programa de Governo. Subsídios para a Reforma do Estado. Vol. 5 – Desestatização*. Brasília: IPEA/ENAP/IBAM, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Educação para Todos: A Conferência de Nova Delhi*. Brasília/DF, 1994.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF, 2000.
- BRASIL. MEC/UNESCO. Secretaria de Educação Fundamental. *Plano decenal de Educação para Todos*. In Anais da Semana Nacional de Educação para Todos 10 a 14 de Maio de 1993. Brasília/DF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*. Takahashi, Tadao (org). Brasília/DF, 2000.
- BRASIL. *Portaria do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado*. Diário Oficial da União, Seção I, p. 9328, Brasília, 26 de junho de 1995.
- BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa Nacional, 1995, 86p.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira*. Textos para discussão, nº1. Brasília: ENAP, 1995.
- _____. *Da Administração Pública Burocrática à Gerencial*. Revista do Serviço Público, ano 47, vol. 12, nº 1, 7-40. Brasília, jan.-abril de 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos & GRAU, Nuria Cunill (org.s). *O Público Não-Estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BRUNHOFF, Suzanne de. *A Hora do Mercado – Crítica do Liberalismo*. Álvaro Lorencini (trad.). São Paulo: Unesp, 1991.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.
- CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Razões para Investir em Educação Básica*. Luís Marcos B. L. Vasconcelos (trad.). New York/USA: UNICEF, 1992.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. Lólio Lourenço Oliveira (trad.). 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

- CHAVES, Eduardo O. C. & SETZER, Valdemar W. *O Uso dos Computadores nas Escolas: Fundamentos e Críticas*. Série Informática e Educação. São Paulo: Scipione, 1988.
- CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido Oculto ou Problemas de Concepção?* In TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (org.s). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um Estudo sobre seu Pensamento Político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- _____. *Marxismo e Política: A Dualidade de Poderes e outros Ensaio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, L. A. *Ensino Médio e Ensino Profissional: Da Fusão à Exclusão*. Caxambu, 20ª Reunião da ANPED, 1997.
- DELUIZ, Neise. *Projetos em Disputa: Empresários, Trabalhadores e a Formação Profissional*. Trabalho e Educação. Belo Horizonte: NETE, nº 1, 113-127, fev/jul de 1997.
- DINIZ, Eli. *Crise, Reforma do Estado e Governabilidade: Brasil, 1985-1995*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- DI POL, Redi Sante. *Educación, Libertad y Eficiencia en el Pensamiento y en los Programas del Neoliberalismo*. In Revista de Educación, nº 283. Madrid: MEC, 1987.
- DOWBOR, Ladislau. *A Revolução Tecnológica e os Novos Paradigmas da Sociedade*. São Paulo: Oficina de livros, 1994.
- _____. *Aspectos Econômicos da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Informática e os novos espaços do conhecimento*. In São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEADE, vol. 7, nº4, 8-16, out/dez, 1993.
- DRAIBE, Sônia M. *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: Reflexões Suscitadas pelas Experiências Latino-Americanas*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17, 1993.
- DRAIBE, Sônia M. & HENRIQUE, W. *Welfare State, Crise e Gestão da Crise: Um Balanço da Literatura Internacional*. RBCS (Revista Brasileira de Ciências Sociais), São Paulo, Vértice, nº6, vol. 3, pp. 53-78, fev. de 1988.

- ENGELS, F. *Introdução* (de 1895) a MARX, Karl. *As Lutas de Classe na França*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- FAORO, Raymundo. *A Aventura Liberal numa Ordem Patrimonialista*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17: 14-29. São Paulo, mar./abr./maio de 1993.
- _____. *Os Donos do Poder: A Formação do Patronato Político Brasileiro*. 9ª edição. São Paulo: Globo, 1993.
- FERREIRA, Oliveira S. *Do Liberalismo no Brasil*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17: 6-13. São Paulo, mar./abr./maio de 1993.
- FETSCHER, Iring. *Bernstein e o Desafio à Ortodoxia*. HOBBSBAWN, Eric J. (ed.). *História do Marxismo*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FIORI, José Luiz. *Sobre a Crise do Estado Brasileiro*. Revista de Economia Política. São Paulo. Nº 9, julho-setembro de 1989, pp. 103-114.
- FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a Educação Brasileira: Uma Experiência de Cooperação Internacional*. In OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). *Política Educacional: Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: Vinte Anos de Cooperação Internacional*. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (org.s). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 4ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara. *Habermas e a Filosofia da Modernidade*. 29 pág.. (mimeo)
- _____. *Política Social e Educação*. In FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e Indústria Cultural*. Coleção "Polêmicas do Nosso Tempo". São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. *Teoria Crítica: Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FREITAS, Helena C. L. de. *Formação de Professores na Escola Cubana: O Processo nas Séries Iniciais*. In GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.s). *Série Formação de Professores*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.

- FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose. *Liberdade de Escolher: O Novo Liberalismo Econômico*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FUNTEVÊ. *Educação e Informática*. Projeto EDUCOM, Ano I. Rio de Janeiro: CENIFOR/FUNTEVÊ, 1985.
- _____. *Um Relato do Estado Atual da Informática no Ensino no Brasil*. Rio de Janeiro: FUNTEVÊ, 1985.
- GARCIA, Walter. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GENTILI, Pablo A. A. *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA Tomaz T. da (org.s). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIDENNS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. Raul Fiker (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GORENDER, Jacob. *O Conceito de Modo de Produção e a Pesquisa Histórica*. In LAPA, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de Produção e Realidade Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- GORZ, André. *Adeus ao proletariado: Para além do Socialismo*. Ângela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula (trad.s). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Carlos Nelson Coutinho (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.
- HABERMAS, Jurgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1990.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico: Estudos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1968.

- HADDAD, Fernando. *Habermas: Herdeiro de Frankfurt?* In LOUREIRO, Isabel Maria & MUSSE, Ricardo (org.s). *Capítulos do Marxismo Ocidental*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- HAGUETE, Teresa Maria F. (org.). *Dialética Hoje*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. In: Cadernos CEDES, ano XXI, nº55, pp. 30-41, nov./2001.
- HUSAIN, Shaid. *Discurso Promunciado na Sessão Inaugural de Promedlac V*. Santiago, junho de 1993. UNESCO/OREALC.
- IANNI, Otavio. *O Ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- INGRAO, Pietro. *As Massas e o Poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- KAWAMURA, LILI. *Novas Tecnologias e Educação*. Série Princípios. São Paulo: Ática: 1990.
- KUENZER, Acácia. *O Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil*. In Revista Brasileira de Educação. Nº 4, 1997, pp. 77-95.
- LATHAM-KOENING, Alfred. *A Privatização nos Países em Desenvolvimento*. In GRIMSTONE, Gerry *et al.* (org.s). *Privatização, Mercado de Capitais e Democracia: a Recente Experiência Internacional*. Rio de Janeiro: Correio da Serra, 1988.
- LEVACIC, R. *Local Management of Schools: Analysis and Practice*. Milton Keynes, Open University Press, 1995.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *The Post-Modern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.
- LOCKHEED, Marlaine; JAMISON D. & LAU L. *Farmer Education and Farmer Efficiency: A Survey*. Economic Development and Cultural Change, 29, 1. 1980.
- LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: Estudos de Dialética Marxista*. Telma Costa (trad.). Rio de Janeiro/Porto: Ed. Elfos/Escurião, 1989.
- _____. *Ontologia do Ser Social*. Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

- MACHADO, Lucília R. de S. *Socialismo, Trabalho e Educação: O Trabalho como princípio educativo em Cuba*. Tese de livre-docência/UFMG, 1991 (mimeo).
- MAFRA, Leila de Alvarenga & REGO, Carlos Afonso. *Escola Média no Brasil Expansão com Qualidade: O Resgate da Escola Pública, Popular e Gratuita*. In BRASIL/MEC/SENEB. *Ensino Médio como Educação Básica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MALLOY, J. *Política de Previdência Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- MANACORDA, Mário A. *A História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARX, Karl. *As Lutas de Classes em França*. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.
- _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Lisboa: Presença, s/d.
- _____. *Crítica da Filosofia Hegeliana do Direito*. (Introdução). In Temas de Ciências Humanas. Vol. 2. São Paulo: Grijalbo, 1987.
- _____. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- _____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Textos Econômicos*. Maria Flor Marques Simões (trad.). Lisboa/São Paulo: Editorial Estampa/Edições Mandacaru, 1975/1990.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. 10ª edição. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira (trad.s). São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. *A Sagrada Família ou Crítica da Crítica Crítica Contra Bruno Bauer e seus Seguidores*. Sérgio José Schirato (Trad.). São Paulo: Moraes, 1987.
- _____. *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*. In Idem. *Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.
- _____. *Obras Escolhidas*. Em três tomos. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.
- MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e Burguesia no Brasil: Origens da Autocracia Burguesa*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.
- MORAES, Reginaldo C. C. de. *Políticas Públicas e Neoliberalismo: nota crítica*. In Educação & Sociedade. Ano XV, nº 49, dez. de 1994.

- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As Possibilidades da Política: Idéias para uma Reforma Democrática do Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1998.
- OFFE, Claus. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Ramón de. *Informática Educativa*. São Paulo: Papirus, 1997.
- PERALVA, Angelina. *Crise do Trabalho na Europa Ocidental: Crise da Sociedade, Crise da Educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 0, 94-101. São Paulo: ANPED set./out./nov./dez. de 1995.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 1983.
- PIRAGIBE, C. *Indústria de Informática: Desenvolvimento Mundial e Brasileiro*. Rio de Janeiro: Campos, 1985.
- PIRIE, Madsen e YOUNG, Peter. *O Futuro da Privatização – A Experiência Britânica*. In GRIMSTONE, Gerry *et al.* (org.s). *Privatização, Mercado de Capitais e Democracia: a Recente Experiência Internacional*. Rio de Janeiro: Correio da Serra, 1988.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o Socialismo*. Rita Lima (trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- PRADO JR, Caio. *A Revolução Brasileira*. São Paulo, Editora Brasiliense: 1978.
- _____. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1971.
- PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e Social-Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- REVISTA BALANÇO ANUAL. Tocantins. Ano II, nº 2. Gazeta Mercantil, maio de 1999.
- ROUANET, Sergio. *Ética Iluminista e Ética Discursiva*. In Jurgen Habermas 60 Anos. Revista Tempo Brasileiro (especial), Rio de Janeiro, nº 89, 23-98, 1989.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1979.
- _____. *Do Contrato Social*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1979.
- SALVADORI, Massimo L.. *Kautsky entre Ortodoxia e Revisionismo*. HOBBSAWN, Eric J. (ed.). *História do Marxismo*. Vol. 2. Rio de Janeiro, 1982.

- SANTOS, João R. Alves dos. *Alguns Pontos Sobre a Conjuntura*. São Paulo, 2001. (mimeo)
- SANTOS, Luiz Alberto dos. *Reforma Administrativa no Contexto da Democracia: a PEC nº 173/95 e sua adequação ao Estado Brasileiro*. Brasília: DIAP, 1997.
- SANTOS, Wanderley G. dos. *Cidadania e Justiça: A Política na Ordem Brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. RAMA, Leslie M. J. S. (org.). São Paulo: SEE/CENP, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Educacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática: As Consequências Sociais da Segunda Revolução Industrial*. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes (Trad.s). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/Brasiliense, 1995.
- SCHULTZ, Theodore. *Human Capital in Restoring Equilibrium*. Trabalho apresentado na Conferência sobre Capital Humano e Crescimento Econômico, Instituto para Estudos sobre Sistemas de Livre Iniciativa, Universidade Estadual de Nova Iorque em Búfalo, maio de 1989.
- _____. *O Capital Humano*. Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, João dos Reis J. *Qualidade Total em Educação: Ideologia Administrativa e Impossibilidade Teórica*. Revista Educação e Realidade. UFRS/Faculdade de Educação Vol. 20, nº1, 1995.
- SINGER, Paul. *Poder, Política e Educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 1, 5-15, jan./fev./mar./abril de 1996.
- SMITH, Adam. *Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. In Coleção Os Pensadores – Adam Smith e Ricardo. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

- SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: Políticas e Reformas*. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (org.s). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- STEWART, F. & STREETEN, P. *New Strategies for Development: Poverty, Income Distribuicion and Growth*. Oxford Economic Papers, 28:3, pp. 381-405, 1976.
- TAPIA, Jorge Rubem Biton. *A Trajetória da Política de Informática Brasileira (1977-1991): Atores, Instituições e Estratégias*. Campinas: Papirus, 1995.
- TOGLIATTI, Palmiro. *Socialismo e Democracia*. Obras Escolhidas 1944/1964. Rio de Janeiro: Muro, 1980.
- _____. *Lições Sobre o Fascismo*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- _____. *La Via Italiana al Socialismo*. In *Opere Scelte*. Roma: Riuniti, 1991
- _____. *Sulle Particolarità della Rivoluzione Spagnola* (1936). In *Opere Scelte*. Roma: Riuniti, 1974.
- TONOOKA, Eduardo K. *Estado e Informática: Duas Experiências Internacionais e o Brasil*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEADE, vol.7, nº 4, 51-58, out/dez de 1993.
- TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial*. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.s). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *No que Consiste a Visão Ampliada da Educação Básica?* Educação nos meios, nº 19. Quito, 1993.
- _____. *Que (e como) é Necessário Aprender?* Necessidades Básicas de Aprendizagem e Conteúdos Curriculares. São Paulo: Papirus, 1994.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TROTSKI, L. *História da Revolução Russa*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Saga, 1967.
- _____. *A Revolução Permanente*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- UNICAMP. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP). *O sistema de proteção social no Brasil*. Campinas: 1991.
- UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília/DF, 1991.

- VACCA, Giuseppe. *Saggio su Togliatti e la Tradizione Comunista*. Bari: De Donato, 1974.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Neoliberalismo, Privatização e Educação no Brasil*. In OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). *Política Educacional: Impasses e Alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WARDE, Miriam Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998.
- WEFFORT, F. *Qual Democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- WHITTY, Geoff. *Controle do Currículo e Quase-Mercados: A Recente Reforma Educacional na Inglaterra e no País de Gales*. In WARDE, Miriam Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP, 1998.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). *Política Nacional de Informática* (PNI) (on line). Revisado em Abril de 2000. Disponível: <http://www.mct.gov.br/temas/info/pni/pni.htm> (capturado em 13 de Março de 2001).
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). CNPQ. *Programa Sociedade da Informação* (on line). Disponível: <http://www.cnpq.br/areas/sociedadeinformacao.index.htm> (Capturado em 13 de Março de 2001).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação à Distância (SED). *Programa de Informática na Educação* (PROINFO) (on line). Junho de 1997. Disponível: <http://www.proinfo.gov.br> (capturado em Janeiro de 2001)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem*. (on line). Fevereiro de 2000. Disponível: <http://www.mec.gov.br/semtec/escjov.shtm> (capturado em Janeiro de 2001)
- _____. *Políticas*. (on line). Fevereiro de 2000. Disponível: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/politicas.shtm> (capturado em Janeiro de 2001).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). *Políticas*. (on line). Fevereiro de 2000. Disponível: <http://www.mec.gov.br/nivemod/ensfund.shtm> (capturado em Janeiro de 2001).
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Bilateral* (CTRB) (on line). Disponível: <http://www.abc.mre.gov.br/default.htm> (capturado em Agosto de 2000)
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica Recebida Multilateral* (CTRM) (on line). Disponível: <http://www.abc.mre.gov.br/default.htm> (capturado em Agosto de 2000)
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento* (CTPD) (on line). Disponível: <http://www.abc.mre.gov.br/default.htm> (capturado em Agosto de 2000)