

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.
O PROJETO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE
E DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA
VENEZUELA.**

**AUTORA: ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO
ORIENTADOR: PROF. DR. NILSON JOSEPH
DEMANGE**

Este exemplar corresponde à
redação final da tese defendida por
Adriana Almeida Sales de Melo e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 07/02/2003

Orientador: Demange

Comissão Julgadora:

Sélio Wanderley

Roberto

24/02/03

Demange

Campinas, fevereiro de 2003.

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

UNIDADE	Be
Nº CHAMADA	
	T/UNICAMP
	M491m
V	EX
TOMBO BC	54777
PROC.	124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/07/03
Nº CPD	

BIBID. 297489

CM00187231-1

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

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

Melo, Adriana Almeida Sales de.

M491m A mundialização da educação : o projeto neoliberal de sociedade e de
educação no Brasil e na Venezuela / Adriana Almeida Sales de Melo. --
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Nilson Joseph Demange.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Política e educação. 2. Reforma do ensino. 3. Neoliberalismo.

RESUMO

Esta tese investiga o processo de mundialização da educação como elemento de uma nova fase de internacionalização e acumulação capitalistas, conduzida hegemonicamente pelos sujeitos políticos coletivos que assumem o projeto neoliberal de sociabilidade, especialmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, condutores das reformas estruturais para a América Latina e Caribe; definindo quais as consequências da consolidação deste projeto, para a redefinição das políticas educacionais na América Latina e Caribe. No contexto da 'refuncionalização do Estado' e da implantação do programa de 'Educação para Todos', conduzido pelo BM/UNESCO para a região, investigamos o processo de 'desmonte da nação' no Brasil e na Venezuela, enfatizando a educação como elemento do projeto neoliberal e do projeto democrático de massas de sociabilidade e de educação.

ABSTRACT

This thesis investigates the mundializations process of the education as an element of a new capitalist internationalization and accumulation phase, led hegemonically by the collective political subjects that take over the neoliberal project of sociability, especially the International Monetary Fund and the World Bank, that drives the structural reforms for latin America and Caribbean; defining which are the consequences of the consolidation of this project, for the educational politics redefinitions in Latin America and Caribbean. In the context of 'the refuncionalization of the State' and of the implantation of the 'Education for All' program, led by the BM/UNESCO for the region, it investigates the process of 'dismounts of the nation' in Brazil and in Venezuela, emphasizing the education as an element of the neoliberal project and of the mass democratic project for sociability and education.

DEDICATÓRIA

À minha filha, Mariana, aos meus filhos Francisco, Igor e Ícaro, e aos meus pais, Plínio e Miriam.

Às filhas, filhos, netos e netas de minhas amigas e alunas. Aos que sofrem o privilégio de ter mães e avós que investem com intensidade em suas vidas profissionais e em sua militância política, misturando ciência, trabalho e vida

AGRADECIMENTOS

À UFAL, UNICAMP E CAPES, pelo privilégio do acesso à pós-graduação pública no Brasil, ainda restrita a tão poucos, em detrimento de tantos; na certeza de que, nos próximos anos, terei a possibilidade de retribuir com trabalho e militância em sua defesa e ampliação.

Ao meu orientador, Nilson Joseph Demange, pelo acompanhamento atento nesta longa jornada de anseios e esperas.

A Lúcia Neves, cuja amizade fortalece minha vida e cuja presença atuante no mundo é uma certeza da necessidade, possibilidade e realidade da construção de um projeto de sociedade e de educação na ótica do trabalho.

A Walter Matias, companheiro de muitas passadas, presentes e futuras jornadas, com quem multiplico a vida.

Nada jamais começa.

Não existe um primeiro momento; nenhuma palavra ou local primordiais dos quais esta ou qualquer outra história se origine.

As retas sempre podem ser traçadas de volta a alguma narrativa anterior, e às narrativas que a precederam; embora, à medida que a voz do narrador se perde no tempo, as conexões parecerão cada vez mais tênues, pois cada época desejará contar a história como se sua fosse.

Assim, o pagão será santificado, o trágico se tornará cômico; grandes amantes deixarão de ser sentimentais, e demônios se reduzirão a brinquedos de corda.

Nada é fixo. A lançadeira do tear joga e recolhe, fato e ficção, mente e matéria, tecidos em padrões que podem ter apenas isso em comum: o fato de que, escondida no meio deles, está uma filigrana que, com o tempo, se tornará um mundo.

Arbitrário, pois, deve ser o lugar no qual escolhemos embarcar.

Em algum lugar entre um passado meio esquecido e um futuro ainda apenas vislumbrado.

Clive Barker

SUMÁRIO

Siglas	xii
Apresentação	xv
Capítulo I – O liberalismo nos anos 80. Uma década ganha para a mundialização do capital.	1
1. A crítica ao neoliberalismo como ideologia hegemônica.	2
2. Origens e mudanças históricas no liberalismo contemporâneo.	6
2.1. Locke, Smith e a revisão conservadora. Do laissez-faire ao intervencionismo.	6
2.2. Para o século XX, um liberalismo como projeto: Hayek, Friedman e o neoliberalismo.	14
3. O fordismo e o consenso keynesiano. Contradições do liberalismo no século XX.	26
4. A consolidação do neoliberalismo como realização de um projeto social na ótica do capital.	36
Capítulo II – A América Latina e Caribe e a mundialização hegemônica do capital.	49
1. Aspectos do desenvolvimentismo e da integração na América Latina e Caribe.	51
2. A crise da dívida e as condições para a implantação do neoliberalismo na América Latina e Caribe.	63
2.1. A ‘transformação produtiva com equidade’ na Comissão Econômica para a América Latina dos anos 80.	65
2.2. O Fundo Monetário Internacional e a interpretação neoliberal da crise dos anos 80.	69
2.3. A agenda político-econômica de ‘Washington’ para a América Latina e Caribe.	74
2.4. O FMI e a mudança no projeto neoliberal dos anos 90. O objetivo de	

construir uma 'economia mundial para todos'.	86
2.5. As novas funções do estado	93
2.6. A educação na relação estado sociedade. Entre o neoliberalismo e a social-democracia	99
3. Aspectos da mundialização do capital na América Latina e Caribe.	109
Capítulo III – A mundialização da educação na América Latina e Caribe.	117
1. O Banco Mundial e a educação. Rumo às reformas educacionais	119
2. A Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas nos anos 80. Uma rede de ações para a educação das massas.	128
3. Banco Mundial e UNESCO nos anos 90. A agenda global da 'educação para todos' no contexto das novas funções do Estado.	134
3.1. O BM e a educação nos anos 90.	135
3.2. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos.	140
Capítulo IV – O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Hegemonia e contra-hegemonia.	149
1. Brasil. O desmonte da educação nacional e a resistência propositiva da sociedade civil em defesa da educação pública.	152
2. Venezuela. O desmonte da educação nacional e a resistência propositiva da sociedade civil em defesa da educação pública.	170
Considerações finais	193
Bibliografia	205
Anexos	219

SIGLAS

ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AD – Acción Democrática
AEC – Associação de Educação Católica do Brasil
AVEC – Asociación Venezolana de Educación Católica
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CNE – Consejo Nacional de Educación
CENEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CERPE – Centro de Reflexion y Planificación Educativa
CEV – Conferencia Episcopal Venezolana
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNU – Consejo Nacional de Universidades
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COPEI – Comité Organizado Político Electoral Independiente
COPRE – Comision Presidencial para la Reforma del Estado
CORDIPLAN – Coordinación y Planificación de la Presidencia de la Republica
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTV – Confederación de los Trabajadores Venezolanos
CUT – Centra Única dos Trabalhadores
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FEDECAMARAS – Federación Venezolana de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción

FENEN – Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino

FMI – Fundo Monetário Internacional

FVM – Federación Venezolana de Maestros

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

IIE – Instituto para Economia Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MAS – Movimiento al Socialismo

MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desportos

MEN – MINED – Ministerio de la Educación, Cultura y Deportes

MIR – Movimiento de la Izquierda Revolucionaria

NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte

OCDE – Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPE – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PNB – Produto Nacional Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDM – Relatório sobre Desenvolvimento Mundial

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutorado expressa a continuidade de um longo processo de trabalho de investigação que se iniciou em 1992, quando comecei as pesquisas referentes à minha tese de mestrado em educação, em torno da construção do Plano Decenal de Educação do Município de Recife (1993-2003)¹; quando comecei a aprofundar e definir minhas preocupações no sentido da investigação do planejamento como realização política, isto é: os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de formas múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

Naquela tese afirmei a existência da **hegemonia do projeto neoliberal de sociedade e de educação** na composição do Plano Decenal do Ministério de Educação (MEC) e também do Município do Recife, com suas especificidades; com a investigação das propostas educacionais, entre os anos 80 e 90, da Organização das Nações Unidas (ONU), da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), dos empresários leigos da educação e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); processo que teve com projeto contra-

¹ Ver MELO, 1996.

hegemônico o projeto democrático de massas de sociedade e de educação, que começava a se definir, nos anos 90, a partir das propostas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Naquele trabalho concluí também que **o programa de Educação Para Todos era um programa de educação seletiva para as massas**, num processo de modificação técnica e política das diversas estruturas educacionais no Brasil, refletindo uma condução específica das políticas educacionais na América Latina e Caribe; atingindo o planejamento educacional em diversos níveis, nos sentidos:

- a) tanto da conformação de nosso sistema educacional a uma forma seletiva do atendimento às massas, onde se dissocia a educação fundamental, de caráter básico e geral; da educação profissional, de caráter complementar e particular, com uma forma restrita, de formação técnica para o trabalho;
- b) quanto de nossa conformação científica e tecnológica àquele projeto societal.

Em 1999, quando comecei a dedicar meu tempo para este estudo, procurei retomar minhas conclusões anteriores como novas hipóteses: investigando **como as reformas educacionais, realizadas a partir dos anos 80, na América Latina e Caribe, fizeram parte do processo de condução de reformas econômicas, políticas e sociais neoliberais, num processo histórico de mundialização do capital**; me deparei com novas questões e categorias:

- A dimensão social do indivíduo restrita ao individualismo como um valor moral radical; tomando a dimensão econômica como um pressuposto central de construção do capitalismo;
- A imposição do neoliberalismo como pensamento único, como única forma de interpretar e resolver o mundo;
- A interpretação do processo de mudanças das políticas educacionais como processo integrado de reformas educacionais, a) ora

proclamadas como resolução de problemas e aceitas, identificadas, assumidas, como propostas a serem realizadas; como as diversas propostas de descentralização das políticas educacionais, a valorização da participação social nos processos decisórios das escolas e dos sistemas de ensino e a necessidade da normatização dos processos de avaliação; b) ora denegridas por seus resultados negativos e, portanto, apontadas como 'de fora', estrangeiras, impostas; como o caráter terminal dos níveis de escolarização, a restrição e normatização dos conteúdos curriculares, a desvalorização e fragmentação da formação de professores.

Neste trabalho procuro romper com uma metodologia que privilegia a caracterização do fenômeno da educação e a descrição de circunstâncias históricas.

Tentei retomar a questão dos determinantes destas mudanças nas políticas educacionais no fim do século passado; colocando em relevância a questão da mundialização como um processo histórico de aprofundamento das características de internacionalização capitalista, como processo social contraditório e excludente, que se realiza numa dupla contradição real: a socialização da participação política, com uma apropriação privada do poder; e a socialização do trabalho, com uma apropriação privada crescente dos frutos da produção.

Esta tese tem como objetivo principal investigar o processo de mundialização da educação como elemento de uma nova fase de internacionalização e acumulação capitalistas, conduzida hegemonicamente pelos sujeitos políticos coletivos que assumem o projeto neoliberal de sociabilidade, especialmente o FMI e o BM, condutores das reformas estruturais para a América Latina e Caribe; definindo quais as conseqüências da consolidação deste projeto, para a

redefinição das políticas educacionais na América Latina e Caribe², especificamente, no Brasil e na Venezuela, a partir dos anos 80.

No primeiro capítulo, é explorada a hipótese de que existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil e na Venezuela, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento do processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais. Este capítulo tem como mote principal, a realização do neoliberalismo nos seguintes aspectos: a) a forma que toma a crítica ao neoliberalismo; b) mudanças teóricas no liberalismo e no liberalismo contemporâneo, c) o contexto político, econômico e social da origem, do nascimento do pensamento neoliberal – e porque o qualificamos como projeto; d) a sua fase de latência no cenário mundial, no quarto de século pós-guerra, auge do período fordista, quando o keynesianismo se consolida e o welfare state se instala em diversos países; e) e sua consolidação, como renascimento, no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho, a partir dos anos 70, em vários países.

Este capítulo, como ponto de partida da explicação, traça relações gerais, abstratas, que pretendem dar conta de uma representação histórica e crítica do projeto neoliberal.

No segundo capítulo, aprofundamos a análise das características do projeto neoliberal de sociedade, no sentido de apresentar como este se consolidou, de forma específica, na América Latina e Caribe, como parte do processo de mundialização do capital. Este capítulo tem como objetivo analisar este processo de mundialização na América Latina e Caribe nos seguintes aspectos: a) o consenso keynesiano como a ideologia da interdependência, e o

² A região denominada América Latina e Caribe se compõe dos seguintes países, segundo UNESCO, 1994: Antigua/Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Ilhas Virgens Britânicas, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Antilhas

neoliberalismo como a ideologia da transnacionalização e da mundialização; como um projeto social que se realiza concretamente como tendência hegemônica; b) as diferenças de implementação da liberalização e desregulamentação dos mercados e do estado entre os países centrais e a América Latina e Caribe; c) a formação de novos blocos históricos em função de novas relações de dependência; d) e as mudanças na estratégia político-econômica dos organismos internacionais, em especial o FMI; bem como investigamos a ‘agenda do Consenso de Washington’ e a tese da ‘transformação produtiva com equidade’ da CEPAL, e sua participação nos ajustes e reformas na América Latina e Caribe. Neste capítulo, começaremos também a indicar diferenças históricas específicas, procurando analisar características distintas do processo de mundialização do capital no Brasil e na Venezuela.

Este capítulo pretende investigar, de forma analítica, as categorias que constituem a organização interior do projeto neoliberal e como este se realiza em sua condução político-econômica para a América Latina e Caribe, do ponto de vista da ação de sujeitos políticos coletivos de ação internacional, que representam a ótica do capital. Para isto, analisamos principalmente as condicionalidades para empréstimos de agências de cooperação internacional – neste capítulo, principalmente o Fundo Monetário Internacional – como formas de imprimir uma direção política-econômica hegemônica para os países latinoamericanos.

No terceiro capítulo, investigamos as reformas educacionais dirigidas para a América Latina, entre os anos 80 e 90; como parte do processo de reformas estruturais impulsionado nos anos 80 principalmente pelo FMI e pelo BM, dirigido aos países em desenvolvimento. Estas reformas educacionais se realizam como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital.

Holandesas, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Saint Christopher and Nevis, Santa Lúcia,

Buscamos elementos para afirmar que as complexas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal e realizadas a partir do final dos anos 80 na América Latina e Caribe; além de cumprirem a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social, e de preocupação dos organismos internacionais com a redução da pobreza e a governabilidade dos países latinoamericanos; são também resultados dos movimentos reais de deslocalização da produção e de restrição da criação científica e tecnológica para os países dependentes; bem como resultado dos movimentos de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas; o que atinge diretamente as propostas e demandas por educação de vários sujeitos políticos coletivos.

Para isto, analisamos as mudanças de ação política educacional do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de articular e conduzir o programa de Educação para Todos, como a realização de novas características do projeto neoliberal de sociedade e de educação. Este processo também envolveu a instituição de novas funções para o Estado, na relação entre Estado e Sociedade, e na incorporação, pelo BM e FMI, de categorias e conceitos que fundamentam a nova social-democracia, sinalizando mudanças no projeto neoliberal nos últimos anos do século passado.

Este capítulo, como o segundo, procura aprofundar a significação das categorias que constituem a organização interior do projeto neoliberal e como este se realiza em relação às transformações políticas educacionais no nosso continente, aprofundando a hipótese da mundialização da educação como processo hegemônico de condução de políticas educacionais nas várias regiões do mundo.

O quarto capítulo pretende sintetizar a realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela, como formações sociais

concretas onde podemos distinguir fases distintas de sua implementação, a despeito de suas profundas diferenças históricas, na nossa região, a América Latina e Caribe. Neste capítulo, centro a discussão nos períodos históricos em que se consolidaram as políticas educacionais hegemônicas de caráter neoliberal, traduzidas na implantação do programa de 'educação para todos', que estimulou o processo de desmonte da educação pública nestes países; tentando também mostrar elementos de construção do projeto contra-hegemônico, do projeto democrático de massas, nestes países.

CAPÍTULO I – O LIBERALISMO NOS ANOS 80. UMA DÉCADA GANHA PARA A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.¹

Neste capítulo é explorada a hipótese de que existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil, na Venezuela na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais.

Este capítulo tem como mote principal, a realização do neoliberalismo nos seguintes aspectos:

- a) a forma que toma a crítica ao neoliberalismo;
- b) o contexto político, econômico e social da origem, do nascimento do pensamento neoliberal – e porque o qualificamos como projeto;
- c) a sua fase de latência no cenário mundial, no quarto de século pós-guerra, auge do período fordista, quando o keynesianismo se consolida e o welfare state se instala em diversos países;

¹ Este capítulo foi publicado de forma modificada, como artigo, na revista eletrônica da Faculdade de Educação/UNICAMP: MELO, Adriana A. Sales de. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação. Parte II: a realização. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.3, n.2, p.55-70, julho de 2002. www.bibli.fae.unicamp.br

d) e sua consolidação, como renascimento, no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho, a partir dos anos 70, em vários países.

Este texto também pretende apontar elementos para investigar, no mesmo movimento de liberalização e mundialização do capital que, entre outros aspectos, provocou a reestruturação do sistema monetário financeiro mundial: a realização das reformas político-econômicas dirigidas pelos organismos internacionais e multilaterais, criados pelo Acordo de Bretton Woods, e por organismos integrados no sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do pós-guerra; procurando situar sua ação nas reformas econômicas e sociais, instituídas e implantadas na América Latina, a partir dos anos 70. Perguntamos aqui qual a relação destes organismos com este projeto renovado de liberalismo num contexto de mundialização do capital; já que o neoliberalismo se constituiu especificamente contra esse consenso keynesiano.

1. A CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO COMO IDEOLOGIA HEGEMONIZANTE

As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90, na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram - aliadas às profundas transformações sócio-políticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do 'socialismo real', o fim do desenvolvimentismo e a chamada 'crise da dívida externa' para os países em desenvolvimento; concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, a mudanças na composição do capital e à fragmentação e desregulamentação do trabalho - uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em nossa forma de ver e viver o mundo.

O pensamento neoliberal, em suas premissas básicas, múltiplas, contraditórias e heterogêneas, começou a atingir as pessoas no seu cotidiano de vida e trabalho, através de uma forte penetração de seu discurso na mídia, nas ações governamentais; modificando as relações sociais de trabalho;

provocando mudanças na linguagem com que as pessoas que moram nas cidades dizem seu dia-a-dia. O neoliberalismo foi ganhando um status de banalidade, de presença intrínseca e perene, tanto quanto de uma fórmula, uma receita que, finalmente, poderia dar uma forma, uma organização, um direcionamento redentor para os problemas da humanidade. Aliás, as contradições sociais, os conflitos de classe, a exploração do trabalho; guerras, genocídios e atrocidades em geral começaram a parecer justificados, a ter uma função mesmo de regulação dentro de um sistema mais geral que, como o próprio ser humano, seria profundamente desigual.

A mídia forma consensos. O discurso oficial da burocracia do estado gera consenso, a própria reação de diversos fragmentos sociais gera consenso. A tela da televisão se transforma num arquétipo super novo, - embora já tão desgastado - na superfície mágica, lisa, brilhante, distante e confortável com a qual vemos o mundo. As outras pessoas, os problemas e conflitos, a morte dos outros em terras longínquas, a destruição e a fome de povos exóticos; enfim, todo o absurdo da existência humana no capitalismo, aparece em pequenas doses diárias de insensatez, quebrando a resistência, a vontade, a necessidade da mudança. Para o final do século que passou, um novo mundo, pós-moderno, é proclamado e realizado; com uma cultura do 'tudo novo', da parte, do fragmento, do esfacelamento de si mesmo e do mundo; um desencontro saudado como multiplicidade e diversidade; um sentimento de recolhimento necessário, um desconhecimento de si-mesmo e do outro.

Um ocultamento de desejos e ações; uma névoa que encobre a resposta, a reação, a indignação causada. Encobre o fervilhar de sujeitos a discutir, a agir e reagir, disfarçado por um discurso de aceitação geral, de pensamento único. Uma ilusão de desaparecimento, de desvanecimento dos atores sociais.

A ação de diversos sujeitos políticos coletivos parece desaparecer da mídia. O processo de tomada de decisão dos estados nacionais é particularizado, a despeito do intenso discurso de globalização. A diversidade

de organismos internacionais e suas redes de agências; associações e sindicatos de empresários e trabalhadores; novos e antigos movimentos sociais; todos estes sujeitos parecem desaparecer na nossa frente, sob a forma da inação frente à força do neoliberalismo.

Por um lado, um sentimento de lassidão profunda se apodera aos poucos da dimensão coletiva da humanidade, tornando transparente, imperceptível, até mesmo impossível considerar que esta dimensão social das relações entre os homens ainda exista; ou que em algum passado distante, possa ter dirigido os objetivos e as ações dos indivíduos.

Por outro lado, um reforço, um aperto, uma tensão na responsabilidade do indivíduo com a sua própria existência. A exigência de uma competição pela própria sobrevivência, para tornar-se mais possível que o outro. Mais competente, mais apto, cada vez mais desigual. Uma desigualdade natural. Um individualismo exacerbado que justifica a relativização de todas as dimensões da vida e que busca apagar de nossa memória os aspectos sociais de nossa existência. Enfim, um pensamento único e eternalizado no momento presente.

No entanto, o 'pensamento neoliberal' não se restringe a uma mudança, ou mudanças no discurso político liberal, nem aos diversos aspectos da formação de consenso veiculados pela mídia ou pelo discurso governamental, ou mesmo pelo discurso dos diversos sujeitos políticos coletivos que fazem sua apologia. Dizer que é um 'ideário', ou uma 'doutrina', não está incorreto, mas pode fazer pensar que o neoliberalismo é uma falácia, uma fraude, um discurso enganoso, provocador de uma falsa consciência; ou, por outro lado, ser um mero discurso de professores de economia sem compromisso científico, produtores de panfletos sem importância ou embasamento teórico. Esta é realmente a primeira impressão que alguns textos principais de divulgação nos trazem, a nós que não concordamos com suas premissas conservadoras fundamentais, com seu discurso assumido de classe dominante e exploradora, que tenta manter esta hegemonia.

Pensar desta forma é subestimar, ou mesmo desconsiderar a força ideológica que imprime ao neoliberalismo uma materialidade, e desconsiderar também a historicidade de sua consolidação.

Incorrer numa caracterização a-crítica ou a-histórica do neoliberalismo é copiar sua própria forma de dizer o mundo.

Um dos textos principais e que tem um caráter de pedra fundamental do neoliberalismo é o 'Caminho da Servidão', de F. Hayek, de 1944. O tom satírico utilizado pelo autor, assumindo inicialmente que o mesmo é um manifesto dirigido ao esclarecimento dos socialistas de todo o mundo, de todos os partidos; das questões que dizem respeito a algumas de suas próprias categorias centrais, é uma forte provocação. O tom de denúncia deste tipo de texto pode transformar facilmente as críticas dirigidas a ele em troça, em crítica exorcizante, simplesmente em negação, desprezo ou numa tentativa de desqualificar o inimigo, da mesma forma como este pretendo inimigo parece ter nos desqualificado.

O reconhecimento e a investigação da hegemonia cultural e política do neoliberalismo, assim como da dimensão econômica de sua consolidação como projeto social, são instrumentos importantes, embora não-suficientes, na construção do esboço de uma contra-hegemonia, para a formação de um projeto não-conservador, nem reformista, mas de realização do socialismo no mundo.

A análise das bases materiais e sociais do neoliberalismo ultrapassa os limites das diversas áreas do conhecimento e mescla elementos de universos distintos, quando perguntamos, por exemplo, sobre a relação entre a formação do 'consenso neoliberal' – de como idéias penetram no Estado, tanto nos níveis de sua burocracia estatal quanto nos diversos grupos da sociedade civil, e começam a fazer parte de sua própria feitura – e a proclamada crise de acumulação do capitalismo dos anos 70, que encerrou os gloriosos anos do fordismo e do desenvolvimentismo.

A discussão central proposta neste capítulo procura mostrar a dialeticidade entre: a) os resultados da crise de acumulação capitalista no pós-guerra; b) e a afirmação do neoliberalismo como projeto social que se consolida mundialmente a partir dos anos 70 como hegemônico; porque imprime um caráter tanto de dominação, de coerção, de poder econômico-social; quanto de direção política e cultural, de consenso no sentido de formação de uma nova civilização, de renovações culturais dentro do próprio capitalismo.

2. ORIGENS E MUDANÇAS HISTÓRICAS NO LIBERALISMO CONTEMPORÂNEO²

Nesta seção, buscamos apresentar elementos que possam nos esclarecer como o liberalismo se transforma em 'neoliberalismo', enquanto projeto de sociabilidade e de educação, atentando para as mudanças em suas categorias principais, seguindo as suas fases de mudanças históricas na expressão de seus defensores principais.

2.1. LOCKE, SMITH E A REVISÃO CONSERVADORA. DO LAISSEZ-FAIRE AO INTERVENCIONISMO.

É comum que se remonte as origens do liberalismo à obra de Adam Smith, ligada aos acontecimentos políticos sociais revolucionários do final do século XVIII; no entanto, um século antes, John Locke, elaborando uma postura crítica contra um sistema político ainda feudal, com uma intenção ideológica

² Esta seção foi publicada de forma modificada, como artigo, na revista eletrônica da Faculdade de Educação/UNICAMP: MELO, Adriana A. Sales de. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil. Parte I. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.3, n.1, p.63-79, dezembro de 2001. www.bibli.fae.unicamp.br

bem definida, lança fundamentos para a discussão de **uma sociedade construída a partir da liberdade individual**.

Para Locke, o Estado deve ser formado pelo consenso e confiança entre os homens, com o fim de organizar e gerir as relações para a formação de uma sociedade fundada essencialmente no exercer da liberdade individual.

A criação e o fortalecimento de uma sociedade burguesa no século XVII encontra ainda como forças reais, uma sociedade feudal, fortemente ligada à monarquia e ao poder eclesiástico. A questão do fortalecimento do Estado ainda surge como base do pensamento político de Locke, e é o que o distingue mais especificamente do liberalismo smithiano: a questão da relação entre o indivíduo e o Estado, e de como este Estado pode garantir a expressão jurídica da liberdade individual.

O fato de o 'Segundo Tratado sobre o governo' de John Locke (1978a) ter sido escrito e circulado em manuscritos antes da ocorrência da Revolução Inglesa de 1688 - consequência direta da crescente industrialização, e necessidade da liberdade de comércio -, contribuindo para dar a vitória ao seu partido (dos Whigs), prova que serviu tanto para estimular quanto para justificar este movimento.

Locke inicia este discurso sobre o governo com uma apologia da liberdade de uma sociedade gerada pelas próprias necessidades de seus membros, unidos por conveniência e com o objetivo maior da defesa da propriedade (desde sua vida aos bens e terra que cultivassem para a sua subsistência), contra a obra de Filmer, 'Patriarcha', que defendia ainda o patriarcalismo; apontando como expressão do poder divino, a monarquia e o papado. No capítulo final; 'Ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil', que se acredita ter sido escrito primeiramente para, de certa forma, justificar a posição política da burguesia; Locke faz como que uma explicação da idéia e forma de uma sociedade onde a confiança mútua entre seus membros, partindo da necessidade de proteger e preservar a propriedade e a liberdade individuais, é que faz o homem sair voluntariamente

do seu Estado de natureza para instituir uma sociedade onde o governo seria armado neste sistema de confiança mútua e de forma que não fosse absoluto. Todos os homens limitariam a sua liberdade em detrimento da ação comum do governo, inclusive os membros do próprio governo.

Desde Locke, a liberdade termina por se mostrar como pressuposto de um processo de convivência social; mas como um pressuposto ideológico, cuja institucionalização jurídica seria o ponto necessário para o bem estar das relações sociais. A liberdade do sujeito social teria que ser transformada em uma relação jurídica, aceita por todos os membros desta sociedade ou por quem dela desejasse participar para, de uma forma ou de outra, garantir a liberdade comum.

O fato de se lutar contra o absolutismo ainda nos moldes feudais significou uma necessidade de adaptação material e ideológica quanto ao tão clamado progresso da indústria e do comércio, que culminaria com a Revolução Francesa, no século seguinte, como renovadora destes ideais.

Do ponto de vista de Locke, a confiança excessiva na autonomia da razão humana e seus interesses políticos fazem com que não considere a viabilização real de tal sistema, apresentando-o como um ideal por demais conveniente. Como se 'base jurídica' expressasse sempre um 'direito real', ou como se o povo tivesse poder para destituir o governo que não se submetesse mais às vontades e necessidades políticas de seus membros.

Já que ao direito de legislação 'caberia a implantação das condições pelas quais viriam a concretizar-se as pretensões liberais', de legitimação da vontade comum, o que tende a ocorrer é este poder tornar-se forte demais à medida mesmo em que as relações sociais vão se tornando essencialmente relações jurídicas.

Como explica o próprio Locke, a transformação da terra pelo trabalho torna-se cada vez menos legítima pelo fator da manipulação do seu valor abstrato como moeda, o que permite a um indivíduo um poder dentro da sociedade possivelmente cada vez maior, embora ilegítimo.

As condições que fundam a nossa sociabilidade, hoje, se apresentam num nível bem maior de complexidade e as teses do liberalismo servem essencialmente para apoiar o próprio capitalismo, embora, em essência, sejam contraditórias, com as relações sociais no capitalismo tornando cada vez mais coisificadas as relações humanas e, principalmente, buscando ocultar o caráter material primordial das relações sociais, como vistos por Locke: o interesse pela proteção e salvaguarda da propriedade, inclusive da própria vida.

“A transformação das relações humanas em relações jurídicas enquanto garantia da concretização da vontade livre pressuposta, e a simultânea coisificação das relações humanas pela forma capitalista da reprodução social constituem, ambas, os momentos necessários, embora naturalmente excludentes, da comunidade liberal, tornando-se esta simbiose o estigma velado do liberalismo moderno”.(Flickinger, 1986)

A ‘pessoa do direito’, indivíduo integrado à sociedade como autônomo termina, paradoxalmente, virando um sistema abstrato, um ‘sujeito-sistema’, cuja liberdade – que, no ver de Locke, legitimaria o poder da sociedade – é totalmente institucionalizada pelo próprio sistema, formando como que um círculo vicioso onde o centro está fora do jogo. Se Locke chega a dizer que é o ‘trabalho que provoca a diferença de valor em tudo o que existe’, no estágio atual do capitalismo o trabalho, assim como as próprias relações sociais tornam-se cada vez mais alienantes, solapando a própria noção do indivíduo como pessoa do direito.

Alguns autores remontam a história do pensamento liberal até mesmo à Grécia antiga, justificando esta cronologia com escritos de filósofos que trataram do problema do homem como indivíduo e da questão da propriedade através dos séculos, bem como tratando da relação desta propriedade do indivíduo com a sua instituição jurídica por algum tipo de governo.³ No entanto, só a partir do final do século XVIII é que se realizam as condições materiais de consolidação do capitalismo que justificam as mudanças ideológicas de

conformação da burguesia como classe social cada vez mais dominante, com interesses especificamente antagônicos às outras classes sociais.

Quando, em 1776, Adam Smith escreveu 'A riqueza das nações', a Revolução industrial mudava a composição econômica e social de todo o mundo e a Revolução Americana já apontava para a realização de um novo modelo de democracia política e de organização governamental, quando também já estavam preparadas as condições para a Revolução Francesa e aprofundavam-se as condições históricas de consolidação da burguesia como classe dominante.

O homem burguês assume cada vez mais a necessidade de dizer o mundo, de defender a construção de uma nova sociabilidade fundada em valores cada vez mais mundanos, intrascendentes, palpáveis, dos quais resultam ações sociais reais.

O liberalismo smithiano se funda basicamente sobre o conceito de liberdade do indivíduo. Da liberdade do indivíduo de traçar e realizar seus interesses, enquanto parte da sociedade da qual participa, enquanto parte do sistema social. Os empreendimentos dos indivíduos compõem o sistema econômico e social que Smith chama de mercado. **Em outras palavras: o mercado e, como consequência, todo o sistema social, seria formado por uma miríade complexa de relações entre interesses e realizações individuais.** O mercado, por não ter uma regulação interna, estaria isento de assumir ou proteger quaisquer destas ações particulares e, assim, permitiria que os indivíduos agissem livremente, de acordo com o mérito de seus empreendimentos; estando isento de qualquer dirigismo, centralismo ou tirania de uns contra outros na sociedade.

A partir deste argumento central do liberalismo, justifica-se que o mercado, mesmo sendo um complexo sistema de relações diferenciadas, seja a base ordenadora da sociedade, pois, para Adam Smith, os indivíduos, movidos

³ Um exemplo interessante é o texto de Manent, 1990.

pelos seus interesses e pela vontade de serem retribuídos pelo que fazem pela sociedade, buscando sua própria sobrevivência e segurança, concorrem entre si, na divisão das riquezas produzidas por todos.

O mercado seria a expressão mais eficiente da liberdade natural. Deixado movimentar-se por si mesmo e, numa situação de 'justiça social', este sistema seria a expressão mais eficiente da sociedade dos homens, no qual a liberdade se realizaria, sem a necessidade de nenhuma gerência ou planejamento exterior a si mesmo.

Com uma argumentação fundada em princípios bem distintos do pensamento de Locke, no sentido da organização política do todo social; Adam Smith justifica que o governo, Estado (ou, mais especificamente, os regulamentos dirigidos ao mercantilismo), corporações; interfeririam de forma negativa, ao tentar planejar, controlar ou dirigir este sistema, pois seria impossível agir sobre ele com o conhecimento de todas as suas vicissitudes e, assim, a harmonia do mercado poderia ser desequilibrada, privilegiando ou prejudicando seus indivíduos, e incorrendo em injustiça quanto aos méritos dos mesmos.

As conseqüências positivas deste sistema seriam inúmeras e sua eficiência, garantida, já que o mercado ostentaria

“(...) a vantagem de vigiar a si mesmo. Mais incorruptível do que qualquer magistrado, mais eficaz do que qualquer fiscal, mais vigilante do que qualquer polícia. Isento, impessoal, implacável, imune a discriminações que não sejam aquelas estritamente ligadas à consideração pelos custos e oportunidades”.(MORAES, 2000)

Há muito que se discutir quanto às mudanças nas características do pensamento liberal desde 1776 mas, embora estas características principais do liberalismo smithiano ainda sejam fundamentais para o liberalismo neste início do século XXI, mudanças de enfoques analíticos e de discussões políticas se desenvolveram, acompanhando as mudanças reais históricas de como produzimos nossa sociabilidade, mudanças que se referem basicamente a: a) a apologia da liberdade individual como base natural da ordenação social e, como conseqüência, a liberdade de produzir, de possuir, de acumular propriedade

como um dos fundamentos do pensamento liberal; b) bem como a afirmação do mercado como instância reguladora, ordenadora, naturalmente harmoniosa, de todas as diversas e complexas interações entre os interesses e necessidades dos indivíduos; c) e, como consequência, a negação da crítica a qualquer intervenção neste sistema, neste jogo que possuiria suas próprias regras naturalmente construídas; e a crítica à intervenção do estado ou corporações que teriam a tendência a desequilibrar o mercado a favor de indivíduos ou grupos particulares.

Em texto de 1999 (1999a), R.C. Moraes nos apresenta como a 'revisão' ou 'revisita' ao pensamento liberal clássico, entre os séculos XVIII e XIX, toma duas direções que se complementam: a) a discussão sobre "(...) as razões e proporções da intervenção estatal sobre as atividades econômicas" (p.07), isto é: o quanto e como deveria o estado intervir para garantir um mínimo de justiça social para o bom funcionamento do mercado; e b) a discussão sobre "(...) o problema democrático ou, mais especificamente, quanto aos limites que podem ou devem ser impostos à participação política" (p.07), para proteger os indivíduos das decisões dos outros ou, mais temerosamente, da maioria, das massas.

No entanto, como proteger o indivíduo – que se identifica cada vez mais com o direito individual à propriedade – deste poder irracional das massas? Como colocar limites ao poder do Estado democrático que se estabelecia, a fim de garantir as liberdades individuais? As respostas se construíram no sentido da intervenção.

Intervir no sentido do Estado manter um nível de justiça social, intervir no sentido de regulamentar serviços de infra-estruturas básicas, de estabelecer normas jurídicas, de limitar o acesso das massas às instâncias de poder decisórias, enfim, de moderar as incertezas do próprio mercado.

"Assim, essa evolução do laissez-faire ao intervencionismo – na doutrina e na prática econômica – é paralela à expansão do governo representativo e à extensão das massas ao direito de nele influir".(MORAES, 1999a:14)

Longe de se constituir como um paradoxo, a necessidade de intervenção estatal nas vicissitudes do mercado é um dos fundamentos da argumentação liberal. No entanto, esta relação entre liberdade e democracia, dentro da história do pensamento liberal, oscila sempre a favor da necessidade de garantir a liberdade do indivíduo de ter o usufruto de seus bens e a oportunidade de realizar livremente suas iniciativas, contra uma possível e temida tirania das massas. Além do mais, a intervenção estatal deverá ser limitada, para que não se corra perigos resultantes do fortalecimento da democracia e conseqüente autoritarismo da maioria.

Estes são argumentos centrais do que MORAES (1999a) chama de 'revisão liberal-conservadora', que reflete a posição de alguns pensadores, entre os séculos XVIII e XIX, no sentido de tentar se opor aos males que poderiam advir da vivência democrática, destruindo valores que, ao seu ver, seriam fundamentais para constituir e manter a própria civilização. Entre os principais destes argumentos conservadores, podemos destacar: a) a defesa de uma ordem moral universal;

b) "a desigualdade entre os homens – física, mental e moral – é afirmada para apontar a necessidade da existência da divisão de classes, status e ordem, divisão que, nessa ótica, identifica-se com a própria existência da civilização" (MORAES, 1999a: 31);

c) "afirma-se a necessidade de uma aristocracia dominante vinculada à propriedade privada; a propriedade é um instituto primordial para garantir a liberdade pessoal e a defesa da ordem social" (1999a:32);

e, também, d) constante atenção às possibilidades destruidoras e tirânicas do poder da maioria.

Assim, a grande inquietude dos liberais do fim do século XIX seria institucionalizar a democracia de forma governável pois, já que esta era inevitável, que fosse ao menos regulada, limitada, no sentido de proteger a liberdade individual com relação à propriedade, contra a possibilidade de um Estado autoritário e, também, contra a tirania das massas.

2.2. PARA O SÉCULO XX, UM LIBERALISMO COMO PROJETO. HAYEK, FRIEDMAN E O NEOLIBERALISMO.

As primeiras décadas do século XX ultrapassam em mudanças os receios do liberalismo clássico. 'As massas' se fortalecem, crescem e, mais especificamente, se organizam. Se, desde o final do século XVIII, a burguesia se consolida como classe social dominante e dirigente, a classe trabalhadora também se consolida como classe social contra-hegemônica, o que, entre outras coisas, quer dizer que se esforça por esclarecer, planejar e realizar um projeto específico de sociedade, de sociabilidade.

Moraes (1996a) nos indica três fontes principais, no século XX, da vertente neoliberal, que retoma e renova princípios do liberalismo clássico: a obra de Hayek, da 'escola austríaca' de economia; a contribuição do Departamento de Economia da Universidade de Chicago; e de James M. Buchanan, fundador do 'Center for Study of Public Choice', nos anos 60, da chamada 'escola de Virgínia'.

As relações construídas no capitalismo entre o indivíduo e o mercado, entre o indivíduo e os outros indivíduos e o papel do estado e da democracia nestas relações, formam a base da discussão neoliberal no século XX, culminando, no final dos anos 70, na consolidação efetiva do neoliberalismo como projeto de sociedade e de educação. Consideramos de fundamental importância a análise de alguns elementos do pensamento de Hayek – como a questão dos valores, do individualismo e do planejamento – e das propostas de Milton e Rose Friedman para a educação.

Quando **Friedrich August von Hayek** escreve, em meio à sua longa carreira político-acadêmica, em 1944, 'O Caminho da Servidão'; escreve numa Europa que se refazia de um longo período de confrontos bélicos e sob o signo de uma profunda convivência com regimes totalitários, em pleno período da 'Guerra Fria'.

A reconstrução dos 'estados-nacionais', sob novos limites geopolíticos, se dava em meio a profundas mudanças na divisão internacional do trabalho no capitalismo mundial. União Soviética e Estados Unidos disputavam poderes, assim como se esforçavam para tornar hegemônico seus modos distintos de produção da sociedade. O estado-de-bem-estar-social se consolidava e aperfeiçoava, realizando também objetivos de lutas da classe trabalhadora em diversos países, fazendo com que o estado se modificasse para atender tais demandas de socialização.

Nesta mesma época, o pensamento político-econômico keynesiano, que se originava na análise econômica dos problemas da produção, da crise do mercado, do confronto entre as classes; apresentava soluções baseado essencialmente na possibilidade do planejamento, da regulação estatal sobre a flutuação do mercado, na negociação entre os vários sujeitos sociais, na concepção de estado-previdência. O Estado – entendido em seu sentido restrito, ou seja, como burocracia estatal – seria, então, capaz de conhecer, de planejar, de controlar os espaços sociais do capitalismo, organizando e amenizando suas crises de realização.

É como um manifesto contra o keynesianismo, o estado-previdência e o que chama de 'totalitarismo' provocado pelos vários tipos de coletivismo; e a favor de uma sociedade menos regulada pelo estado e pelas corporações e mais regulada no sentido da livre ação da livre concorrência; tentando também revalorizar conceitos básicos do individualismo liberal; que Hayek escreve, em 1944, 'O caminho da servidão' (HAYEK, 1990). Texto em que procurou mostrar argumentos para recuperar, com uma nova forma, atendendo a problemas de uma nova época, **um novo liberalismo** para responder às mudanças históricas-sociais do século que tinha se iniciado, resgatando princípios do **liberalismo clássico**.

Hayek, seguindo tendências da "escola austríaca" de pensamento econômico, também centra seus argumentos na questão do valor. O valor se realiza na mercadoria, em relação com a utilidade final que esta apresenta para

o indivíduo. Vale o quanto o indivíduo estiver disposto a pagar por ela. **A mercadoria não expressaria um valor, que nela se realiza. Ela mesma é valor, mas especificamente em sua relação com o indivíduo. Esta é uma das razões centrais da importância do indivíduo, de seus desejos, vontades e escolhas, para a realização do próprio capitalismo.**

Numa conferência de 1937, intitulada 'Economics and Knowledge' [Economia e Conhecimento] (HAYEK, 1990b), Hayek afirma a economia como uma 'ciência empírica', questionando a validade dos modelos e argumentos a priori na teoria econômica e, especialmente, na doutrina do equilíbrio. Esta doutrina argumenta que o indivíduo expressa um conjunto determinado de escolhas, como um sistema simples e previsível, como um sistema que pode estar em estado de equilíbrio. Poder-se-ia prever as ações de um indivíduo de acordo com seus planos, como uma tendência que, no entanto, dependeria de sua realização empírica.

No entanto, Hayek argumenta que este estado de equilíbrio não existe 'na vida real'; nem como expressão do desejo do indivíduo em relação ao seu conhecimento parcial ou, mais especificamente, às pequenas partes de conhecimento que possa ter e que o induzem a participar da economia (partes de conhecimento que se modificam constantemente nas diversas interrelações do indivíduo com outros indivíduos); e menos ainda em relação às instituições:

“(...) a análise do equilíbrio não pode realmente nos dizer nada sobre o significado de tais mudanças no conhecimento (...), a análise pura parece ter extraordinariamente pouco para dizer sobre instituições, como a imprensa, cujo propósito é comunicar conhecimento” (HAYEK, 1990b:48)

É neste ensaio que se pode notar, neste autor, um afastamento tanto de uma economia fundada em princípios analíticos abstratos ou matemáticos, quanto de uma teoria econômica psicologizante, que tenderia a reduzir o sistema de preços a valores conhecidos pelas necessidades expressas pelo indivíduo. Hayek posiciona-se contra a possibilidade de 'conhecer o que o indivíduo conhece'- já que o indivíduo 'na vida real' não é um sistema em equilíbrio, mas que muda seus interesses em suas relações com outros

indivíduos e com as instituições e que ele mesmo não tem um conhecimento completo deste processo – argumento que já nos aponta sua posição política contra o planejamento da economia, que pretenderia interferir na dimensão da liberdade individual.

Como planejar ou, mais especificamente, como planejar num sistema de concorrência, sem submeter este planejamento a uma decisão centralizada? Como decidir a partir de um conhecimento tão múltiplo e diverso sem, no entanto, impor decisões deste planejamento aos indivíduos? Estas são questões centrais que o novo liberalismo levanta.

Neste ensaio de 1937 se antecipa também um argumento central do ‘Caminho da Servidão’: o de que só existem escalas parciais de valores e que o sistema capitalista é o único capaz, com sua defesa da livre concorrência do mercado, de utilizar e realizar, espontaneamente, estes conhecimentos parciais e dispersos para usufruto do indivíduo.

‘O Caminho da Servidão’ é um manifesto, um panfleto que se dedica a chamar a atenção sobre os efeitos nefastos de políticas coletivistas em todo o mundo e que se realizam sob novas e contraditórias formas, como os efeitos recentes do New Deal americano e do estado-previdenciário, cujos efeitos de planejamento econômico centralizadores poderiam, novamente, expor o mundo ao perigo dos regimes totalitários. Hayek exemplifica o perigo de condução dos ideais coletivistas ao totalitarismo com o comunismo, o nazismo e o fascismo.

O seu argumento principal contra o coletivismo e que o distinguiria do individualismo e do liberalismo, seria o de que os gêneros de coletivismo pretenderiam “(...) organizar a sociedade inteira e todos os seus recursos visando a essa finalidade única e por se negarem a reconhecer esferas autônomas em que os objetivos individuais são soberanos” (HAYEK, 1990b:74). Assim, “a autoridade que dirigisse todo o sistema econômico seria o mais poderoso monopolista que se possa conceber” (HAYEK, 1990b:101) e, para conseguir este convencimento das massas, a autoridade centralizadora busca convencer o povo de que seus valores são comuns, já existiriam como aceitos

pelo próprio povo. Seria uma forma de consenso totalitário, já que tenderia a impor aos indivíduos valores que não seriam os seus e, para exemplificar esta tendência, Hayek formula um capítulo sobre 'as raízes socialistas do nazismo', mostrando o quão perverso e corruptos podem ser os coletivismos.

Este argumento de 'uma direção única para a sociedade', no entanto, não coloca o novo liberalismo contra o planejamento, nem contra o Estado, mas contra o planejamento e o Estado que não estejam voltados para a concorrência. **Só o sistema de livre concorrência, regulado pelo sistema de preços, baseado na ordem espontânea dos mercados livres no capitalismo, fundamentado também nas escalas parciais de valores dos indivíduos; é que realizaria as 'condições materiais e objetivos ideais' para a sociedade.**

A liberdade individual, então, seria a base de toda a sociedade. **O individualismo, que Hayek conceitua como o respeito pelo indivíduo, deve ser resgatado como a tradição que criou a civilização ocidental.** São os seus valores que definem o sistema de preços que regula a livre concorrência.

"É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas idéias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista."(HAYEK, 1990b:76)

Consideramos ainda como referência importante para entender as mudanças na argumentação do novo liberalismo⁴: a) a fala de abertura que Hayek faz na Conferência de Mont Pélérin (HAYEK, 1992b), em 1947, que apesar de ter reunido empresários e intelectuais liberais e ter sido organizada como estratégia para realizar um projeto de sociedade contrário ao rumo keynesiano e a favor do estado-previdência que se concretizava nos anos 40; só começou a se realizar como estratégia política-econômica nos anos 70, quando já se sentiam os efeitos da crise do Welfare State e; b) 'The fatal conceit: the errors of socialism' (HAYEK, 1992a) (cuja tradução seria: 'a

⁴ Para um roteiro de leitura e discussão mais completo sobre Hayek e o neoliberalismo, ver os textos de MORAES, 1994; 1996a; 1997; 1999b.

presunção fatal: os erros do socialismo', escrito em 1978, depois de outros textos fundamentais, como 'Law, Legislation and Liberty') onde argumenta que a racionalidade que os socialistas querem impor ao mundo, além de ser impossível de ser executada, é também logicamente impossível.

A introdução do 'presunção fatal' é intitulada 'Was socialism a mistake?' (Foi o socialismo um erro, um engano?), e aprofunda a discussão da questão do indivíduo e seus valores como a tradição em que se baseia a sociedade ocidental. Hayek tenta mostrar que 'estudos científicos' apresentam o fato de que:

"(...) seguindo as tradições morais geradas espontaneamente sob a ordem competitiva do mercado (tradições que não satisfazem os cânons ou normas de racionalidade seguidas pelos socialistas) nós criamos e armazenamos conhecimento e sabedoria mais vastos do que jamais pudesse ser obtido ou utilizado numa economia dirigida de forma centralizada, cujos seguidores sustentassem proceder estritamente de acordo com este motivo".(HAYEK, 1992a:7)

Com este argumento, Hayek pretende provar que, historicamente, racionalmente e cientificamente, os socialistas, isto é, "aqueles que demandam uma organização deliberada da ação humana por uma autoridade central baseada num comando coletivo" (HAYEK, 1992a:7); caem num erro fatal de avaliação das possibilidades humanas, o que tornaria o socialismo irrealizável e impossível.

Por outro lado, **os que advogam "uma ordem humana ampliada espontaneamente por um mercado competitivo" (HAYEK, 1992a:7), teriam a seu favor a possibilidade de realização de uma sociedade fundada no individualismo, que levaria ao perfeito fundamento de um sistema de preços que, ele mesmo, regularia a concorrência como um sistema disperso.**

A apologia que F. Hayek faz do capitalismo prossegue, em sua obra, no sentido de indicar como o estado deve ter suas funções limitadas ao planejamento para a concorrência e a democracia deve ser limitada aos interesses dos indivíduos que, em última instância, se realizam no mercado. A

democracia – se é que esta seja necessária – se limita aos interesses expressos por esta força que é o mercado, deixada livre a dimensão da vida dos indivíduos.

Desde sempre presente na história, o capitalismo seria o único sistema realizado satisfatoriamente como fundamento e projeto para a sociedade humana.

Em umas das sessões de 'Beyond Capital', Mészáros (1995) critica a eternalização que Hayek realiza do capitalismo parafraseando o título de seu ensaio: 'A presunção fatal da apologia de Hayek ao capital'. Mészáros argumenta que esta especificidade do capital deve ser entendida em sua dimensão transhistórica (isto é, relativa à continuidade de sua exitosa reprodução através dos séculos); em outras palavras, que a natureza real e atual do capital não deve ser confundida com sua origem mais primitiva: o que é justamente um dos principais argumentos que fundamentam a discussão de Hayek sobre o capitalismo. Para Hayek, o capitalismo seria como que uma consequência direta do surgimento do sistema de trocas, em uma fase mais primitiva da história humana e que teria se ampliado e reproduzido criando o sistema de mercado como hoje o conhecemos. **Este é o sentido da expressão com a qual Hayek conceitua o próprio capital: uma 'ordem ampliada', a própria condição humana ampliada, estendida espontaneamente a partir da criação de um mercado expandido e eternalizado historicamente.**

"A única forma aceitável de racionalidade, de acordo com Hayek, é a anarquia do mercado (...) que deve ser tratada como a forma absoluta de referência de toda atividade econômica, social e política. Naturalmente, o 'mercado livre' idealizado pelo autor de 'The fatal conceit' não existe em nenhum lugar".(MÉSZÁROS, 1995:119)⁵

⁵ Ao que Mészáros acrescenta um fato interessante, mostrando o quanto a opinião de Hayek sobre os produtos intelectuais e o mercado é contraditória, pelo fato de que Hayek teve suas obras completas publicadas sob o patrocínio da direita mais conservadora, sem ter sido minimamente pensada a "viabilidade competitiva" deste investimento. Foram patrocinadores destas obras completas, The Heritage Foundation, Washington D.C.; The Institute of Economic Affairs, London; The Swedish Free Enterprise Foundation, Stockholms. No Brasil, podemos acrescentar a esta lista, para a publicação de Routledge de 1992, a Engenharia Comércio e Indústria S/A e o Instituto Liberal, entre outros.

Este mercado não existe e nem existiu. Segundo a crítica de Mészáros, esta eternalização do capital só mostra a forma pseudo-científica e a-histórica do liberalismo de expressar a realidade social, colocando o capital como origem do trabalho e naturalizando as relações sociais.

Como a única justiça, para os liberais, é a livre expressão do indivíduo, Hayek argumenta que o termo 'social', usado para qualificar a justiça, não é mais que uma fraude semântica, já que é "aplicado para tudo que reduz ou remove diferenças de renda" (HAYEK, 1992a:118); e que as diferenças na humanidade, as desigualdades que existem de fato não podem ser ligadas a julgamentos morais. Hayek continua argumentando que a inveja voltada àqueles que trabalharam para ter o que têm, apesar de compreensível, age contra os interesses comuns. Assim, lutar contra a livre concorrência e contra a ordem espontânea do mercado seria lutar contra a instituição pela qual geramos nossa própria existência, de acordo com nossas necessidades, e que é a base de nossa civilização; seria lutar contra o bem comum e seria, até 'anti-social'.

O fato de a maioria da 'humanidade' estar fora ou na ponta de baixo da 'ordem ampliada', ou mesmo excluída da distribuição de todos os bens produzidos por nossa 'civilização ocidental' não indicaria, para Hayek nenhum julgamento de ordem moral, nem seria prova de ineficácia do capital; mas indicaria uma falta de competência de tais indivíduos de serem competitivos, motivo pelo qual não poderiam 'morder a mão' do sistema que os criou. Além do mais, ainda segundo este mesmo autor, sem os ricos – que são os que se ocupam em acumular riquezas que permitem com que o capital continue sustentado e produzindo a necessidade do trabalho – os pobres seriam bem mais pobres, porque não existiria o crescimento que o capital proporciona.

Assim, a ajuda a países menos desenvolvidos pode envolver um sério conflito real, na medida em que induz a um crescimento artificial, não legítimo, e pode fazer com que a população cresça e se desenvolva mais do que ela

mesma possa se manter, motivo pelo qual os países desenvolvidos não devem interferir.

Mészáros afirma que tais ordens de questões devem ter sido uma “doce música para os governos dos países capitalistas dominantes no final dos anos 70 e durante os anos 80”. (MÉSZÁROS, 1995:124), contribuindo para justificar a mudança na orientação keynesiana de suas políticas no pós-guerra. Acrescentamos que também contribuiu para redirecionar suas políticas de cooperação internacional baseada em empréstimos e legitimar, de forma ainda mais conservadora, uma política contra o fortalecimento de partidos de trabalhadores e centrais sindicais em todo o mundo.

Nos anos 70, a resposta econômica do keynesianismo à crise – baseada em políticas macroeconômicas de fortalecimento da função de planificação do estado, bem como da organização de políticas sociais redistributivistas – entrava em crise. As décadas de crescimento e desenvolvimento do capitalismo e de construção do modelo de welfare state davam lugar à inflação e desvalorização monetária e diminuição do crescimento.

Em 1946, Milton Friedman ingressou como docente no Departamento de Economia da Universidade de Chicago e sua visão do liberalismo, expressa em décadas de militância acadêmica e política, responde de forma positiva a esta crise do estado-providência dos anos 70. Resgatando, como fez Hayek, princípios do liberalismo clássico, Friedman considera que o liberalismo e os liberais corrompem seu sentido primordial quando, no século XX, consideram

“(...) o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico”.(FRIEDMAN, 1984:14)

Sua obra não só resgata princípios do individualismo econômico e valorização da livre concorrência expressa no mercado (é o mercado que produz, regula e realiza os bens de que a sociedade necessita), como justifica uma visão minimalista do estado como órgão burocrático com funções jurídicas e de gerência mínimas.

“Pelas mesmas razões, de não admitir interferências no sistema de mercado, Friedman posiciona-se totalmente contrário a qualquer política de subsídios e incentivos creditícios ou fiscais, o que afeta o dispêndio público, não diretamente acompanhado do aumento; portanto, constitui-se num foco inflacionário, que destrói o equilíbrio do modelo que defende. Ainda dentro dessa colocação, ressalta os inconvenientes de políticas paternalistas e de programas assistenciais como: seguro social, programas “especiais” de habitação, salário mínimo, assistência médica, etc. Apesar de reconhecer o objetivo humanitário de medidas que visem ao bem-estar social, em sua avaliação Friedman considera imprópria sua adoção, pela ineficácia e pela injustiça social que provoca.” (COLASUONNO, 1984:XX)

Praticamente, Friedman recupera muitos dos argumentos de Hayek; no entanto, o faz numa linguagem claramente dirigida à aceitação e veiculação pela mídia. Uma renovação de fato da doutrina liberal no sentido de sua propagação com um novo discurso por todo o mundo.

A ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolher; a consideração tanto do sistema político quanto do sistema econômico como mercados onde se realizam os valores e interesses dos indivíduos; a minimalização do estado; e uma justificativa ética a favor do individualismo e contra qualquer espécie de ação política-econômica voltada para o coletivo; são básicos na argumentação no neoliberalismo.

Nos interessam especialmente os argumentos que os Friedman⁶ levantam em relação à educação.

Considerando a família como ‘a célula básica da sociedade’, Friedman atribui aos pais a tarefa da educação, como indivíduos responsáveis pelos filhos e responsáveis, também, pela escolha da educação que querem dar aos filhos. A educação deveria ser tratada como um produto, uma mercadoria – da qual supervisores, diretores e professores seriam produtores e vendedores – e, como tal, não gerida nem administrada pelo estado. Ao estado caberia apenas

⁶ Milton Friedman se casa com Rose Director em 1938, quando ambos faziam pós-graduação na Universidade de Chicago, quando também participavam de uma pesquisa do Programa New Deal em Washington. Esta referência se faz necessária porque é Rose Friedman quem articula a linguagem dos textos e palestras do marido e prepara os textos com suas idéias para a mídia.

a função de compensar os casos de pais que não pudessem arcar com esta despesa.

O que Friedman propõe é um sistema alternativo ao que chama de 'nacionalização' das escolas, distribuindo a despesa do estado com a educação fundamental diretamente aos pais e não às escolas, eliminando o que chama de 'parasitismo' de um sistema escolar público ineficaz. Ao estado caberia, desta forma, estimular a competitividade entre as escolas, entre os professores e entre os próprios alunos.

Para isto, uma ação básica deveria ser uma avaliação da relação entre o salário dos professores e sua atuação profissional competitiva. Friedman argumenta contra os sindicatos, que tenderiam a reivindicar uma uniformização e rigidez de salários, e a favor da competição. Acrescenta a isto que a exigência de certificados de cursos normatizados e uma estrutura de salários padronizada atrai os profissionais mais 'mediócras, tímidos e fracos', que estariam protegidos por uma estrutura corporativa burocrática.

Subvencionando exclusivamente a instrução,

"(...) o governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas tivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos." (FRIEDMAN, 1984:86)

Formar o indivíduo deve ser interesse do próprio indivíduo, assim, a educação vocacional ou superior deveriam ser mantidas pelos próprios indivíduos.

Este tal sistema privatizante de 'desnacionalização da educação', ao seu ver, estimularia a competição e a diversidade entre os indivíduos; diminuindo a ingerência do estado e eliminando a injustiça de que todos tenham que pagar pela educação de alguns.

São estes, basicamente, as opiniões de Friedman sobre um sistema alternativo de educação que aumentaria a eficiência e melhoraria os níveis de aprendizagem dos alunos, indicando claramente, como Hayek, uma descrença na existência de uma dimensão 'social' na humanidade.

A questão da defesa da limitação da democracia e da minimização do estado é reforçada nos anos 70 e realizada em diversos países. É a partir desta época que se começa a utilizar com mais vigor o termo neoliberalismo para qualificar as estratégias políticas liberais.

Em texto de 1997, Moraes nos indica como o projeto neoliberal se realiza e consolida no mundo a partir dos anos 70:

"Os neoliberais preservaram sua ortodoxia na travessia do deserto. E voltaram à cena, na ocasião propícia. Estava no fim o período dos "Trinta Gloriosos", os bons tempos do capitalismo do pós-guerra. No início dos anos 70, a reforma monetária cambial norte-americana dava o sinal: o dólar não teria mais conversão automática em ouro. Em 1974, registrava-se pela primeira vez a estagflação – para o conjunto dos países capitalistas desenvolvidos, juntavam-se inflação alta e estagnação. Mas ainda seriam necessários alguns anos de crise e de insistente pregação para que o novo ideário impusesse sua hegemonia. Em 1979, Margaret Thatcher conquista a Inglaterra. Em 1980 é a vez de Reagan, nos EUA. Em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha.

Para a América Latina, as datas seriam outras. Pioneiros foram o Chile de Pinochet (1973) e a Argentina dos generais e do ministro Martínez de Hoz (1976). Outros países seguem choques e reformas similares: Bolívia, em 1985 (receita de Jeffrey Sachs, o mesmo da Polônia e Rússia); México, 1988, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menem; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Pérez; Fujimori, no Peru, em 1990." (MORAES, 1970:20-21)

Certamente, a discussão teórica acerca do neoliberalismo toma novas direções e diferentes tendências são elaboradas no cenário mundial. Cada caso, cada país, cada correlação histórica de forças a resistir ou a contribuir para a consolidação do projeto neoliberal, merece ser cuidadosamente analisada, no sentido de contribuir para a nossa compreensão de como um projeto social tão conservador consegue se traduzir num ideário e mesmo num discurso pretensamente progressista, especificamente quando nos referimos à questão da educação.

Termos como empregabilidade, competitividade, eficiência, eficácia, presentes na direção de nossas políticas educacionais desde os anos 80; assim como o aumento ou diminuição dos percentuais de evasão e repetência, que parecem ter uma afinidade maior com um vocabulário econômico, são mais facilmente associados ao neoliberalismo; bem como a crítica a projetos de atendimento assistencial focalizados, e políticas de privatização da educação. Quando abordamos questões como a da formação de competências e habilidades de construção individual do conhecimento ou de valorização do cotidiano escolar, fica menos óbvio perceber como o neoliberalismo, baseado no individualismo econômico, possa comprometer nossas práticas educacionais.

No entanto, quando vivenciamos questões sobre a descentralização das políticas educacionais, da reforma educacional, da vivência de uma gestão democrática, de valorização da cidadania, de padronização de currículos, interdisciplinaridade e, principalmente de valorização do ensino fundamental; fica ainda mais difícil perceber como o projeto neoliberal de sociedade e de educação está presente de forma hegemônica tanto no planejamento quanto na realização de nossas políticas educacionais. Introduzido na Venezuela e no Brasil em 1989, o projeto neoliberal provoca efeitos nefastos de exclusão social, incluindo aí tanto uma segregação social quanto uma restrição ao acesso e à criação e produção de ciência e tecnologia por meio de um processo de redução da aprendizagem e de limitação do acesso da população aos diversos níveis da educação.

3. O FORDISMO E O CONSENSO KEYNESIANO. CONTRADIÇÕES DO LIBERALISMO NO SÉCULO XX.

O fim da II Guerra Mundial traz profundas transformações tanto no desenvolvimento das forças produtivas quanto nas relações sociais de produção capitalistas, provocando mudanças na divisão social internacional do trabalho. Nas agendas econômicas e políticas nacionais, acordos e compromissos são firmados para incentivar a reconstrução e permitir a criação de condições favoráveis para um novo crescimento dos países.

Uma civilização urbana industrial se recompõe e estabiliza no ocidente, pautada: tanto no fortalecimento das classes sociais fundamentais do capitalismo, a burguesia e a classe trabalhadora; quanto na incorporação cada vez mais intensa da ciência e da tecnologia como forças produtivas principais do capitalismo; e, também, na necessidade de reestruturação dos fundamentos da democracia burguesa, da democracia liberal. Naquela época, a preocupação com o fortalecimento dos estados nacionais, aliada a uma necessidade de estimular o crescimento dos mercados nacionais e do comércio internacional conviveu com o receio de que os efeitos perversos de uma competição e crescimento acelerados destes mercados provocassem impedimentos para a reconstrução dos países.

A análise dos 30 anos de crescimento do capitalismo do pós-guerra envolve como elementos centrais, 1) tanto a consolidação do fordismo, como esteio de uma nova fase de acumulação capitalista, 2) quanto a formação do consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods e que gerou as políticas que consolidaram o welfare state. Para a América Latina e Caribe, este processo também desencadeou os anos do desenvolvimentismo.

Estes também foram os anos da Guerra Fria, quando a possibilidade de realização do socialismo paira sobre os centros de dominação capitalistas mundiais, acirrando as condições do conflito entre as classes sociais, dando novos alentos à classe trabalhadora que se organizava, fortalecia e ganhava novas qualidades no fordismo; ameaçando a hegemonia do próprio sistema capitalista.

Uma nova divisão social do trabalho se realizou nas mudanças do industrialismo e da democracia no período do fordismo.

Além de representar mudanças na forma e no conteúdo da organização do trabalho, na esfera da produção industrial, o fordismo catalisa mudanças no próprio modo de produção social capitalista.

A esteira de produção em massa fordista se torna um símbolo de mudanças na administração da produção industrial mas, mais do que isto, implica em novas relações sociais, cujas conseqüências mais gerais são:

1) A incorporação de uma racionalidade científica e tecnológica no trabalho e na vida; a) exigindo novas qualificações para a classe trabalhadora; b) e provocando uma mudança essencial na própria composição do capital, como o aumento da necessidade de capital relativo; **2) o aumento acelerado da concentração econômica nos países industriais dominantes;** a) provocando a formação de monopólios, cada vez mais abrangentes, em contraste com a apologia liberal da livre concorrência e do mercado livre; b) aumentando os níveis de socialização do trabalho, representado pelo aumento da organização massiva dos trabalhadores; c) disseminando cada vez mais um movimento de apropriação privada dos frutos desta nova fase de acumulação e crescimento capitalista, indicado tanto pelo aumento dos níveis de concentração de renda nacionais quanto internacionais. **3) Em concomitância com estas duas conseqüências, as relações de poder no Estado também se modificam,** a) tanto pelo acirramento dos conflitos sociais, das lutas entre as classes sociais com interesses contraditórios; b) quanto pela reação da classe dominante no sentido de redirecionar o aparato burocrático estatal para a gestão destes conflitos, a fim de realizar seu projeto social hegemônico particular; c) movimentos que provocam uma crise de legitimação da burocracia estatal no capitalismo, cuja saída foi a montagem de um consenso, procurando articular interesses e demandas da classe trabalhadora e do capital em seu conjunto. Esta socialização da participação política é um movimento social

contraditório, na medida mesma em que revela, também, uma apropriação privada do poder.

Em suma, o fordismo provoca um forte movimento de ocidentalização num mundo que vivenciava a passagem de duas guerras mundiais, causadoras de grandes perdas econômicas e sociais, mesmo para os países vencedores.

Problemas gerados nos anos 20 e 30; mais especificamente:

“(...) as restritivas políticas de troca e comércio que seguiram o rastro da Primeira Guerra Mundial; a depressão econômica espalhada pelo mundo inteiro nos anos 30, exacerbada por estas políticas; o crescimento de formas virulentas de nacionalismo econômico (incluindo o fascismo), que emergiram durante a depressão; e a conseqüente eclosão da Segunda Guerra Mundial” (KIRSHNER, 1996: x)⁷;

aliados ao medo de sua reincidência; provocaram ações, principalmente dos Estados Unidos e do Reino Unido, no sentido de reestruturar o sistema financeiro internacional, na direção da reconstrução do mundo no período pós-guerras.

Entre os anos de 1941 e 1944, como nos conta Margaret Garritsen de Vries (1996), se articulou, a) do lado norte-americano, um Comitê Inter-Americano, integrado por assessores e representantes do Departamento do Tesouro, do Departamento de Estado e do Export-Import Bank (com H. D. White), apoiados em suas proposições pelo Congresso Americano; b) do lado do Reino Unido, um grupo de assessores do Tesouro Britânico (com J. M. Keynes), posteriormente acrescido de economistas do Federal Reserve Board, do Departamento de Comércio e outras agências governamentais, apoiados em suas proposições pelo Parlamento Britânico. Estes grupos se articularam num esforço institucional, para construir e adequar um plano de estabilização pós-guerra, um acordo monetário capaz de apoiar a estabilização da balança de pagamento dos países, e que não ferisse as suas autodeterminações. Um esforço de criar um sistema de trocas estável, sem a rigidez do padrão-ouro, fundado numa relação entre moedas nacionais estáveis.

⁷ Todas as traduções de textos em inglês e espanhol foram feitas pela autora da tese.

Em outras palavras, um intenso debate se realiza entre a necessidade de reconciliação da liberdade de comércio e competição, aliados à necessidade de se manter um nível crescente de desenvolvimento econômico e pleno emprego. De um lado, protecionistas, interessados em fortalecer a autonomia de decisões nacionais em suas relações com os interesses públicos e privados e, ao mesmo tempo, recompor a força das burocracias estatais; do outro, defensores do comércio liberal, num paradoxo entre a necessidade de um mercado livre e o receio da geração de intensos desníveis produtivos e de comércio, o que poderia levar, novamente, a uma fase de estagnação de lucros. Todos se indagam “o quanto de soberania os países estariam preparados para delegar para uma instituição internacional e uma carta internacional” (REISMAN, 1996:86).

Após estes anos de articulação e negociação política, encabeçados principalmente pelo Governo Roosevelt, que também iniciou negociações bilaterais com diversos países, inclusive com o Brasil; chegou-se à composição de dois planos principais. O Plano (dos Estados Unidos) para um Fundo de Estabilização Internacional, e o Plano (do Reino Unido) para uma União Esclarecedora Internacional (International Clearing Union), que continham características similares: a) uma responsabilidade internacional na paridade das moedas nacionais e eliminação das restrições de troca nas transações destas moedas; b) o ajuste na balança-de-pagamentos a ser feito tanto nos países com déficit quanto nos países com excedente; c) uma discussão sobre a diferença nos níveis de responsabilidade que os países superavitários teriam neste ajuste e no montante e condições para a assistência financeira para os países deficitários (BERNSTEIN, 1996).

Afinal, em 1944, a Secretaria de Estado norte-americana convida 44 governos para enviar representantes para uma Conferência, com o propósito de formular propostas definitivas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um possível Banco de Reconstrução e Desenvolvimento. Nos EUA, em New Hampshire, no Mount Washington Hotel, em Bretton Woods,

reuniram-se 730 representantes dos 44 países convidados, agentes representantes e especialistas das potências Aliadas e, também, de países não-aliados e territórios dependentes (DE VRIES, 1996); para discutir a promoção de um reordenamento mundial dos mercados e finanças, criando condições para o desenvolvimento dos estados nacionais. O Acordo de Bretton Woods, resultado desta Conferência, só seria aprovado em 1945, pelo Presidente Truman.

Mais do que um Acordo “para administrar taxas de câmbio e balanças de pagamento” (EINCHENGREEN, 1998:7), na forma de um sistema monetário internacional; o objetivo de promover um crescimento econômico global, fortalecendo a cooperação internacional por meio da criação de uma economia mundial aberta, foi concretizado na criação de três instituições:

“(...) o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (o Banco Mundial, BM), e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). O FMI foi designado para promover uma economia aberta mundial, encorajando a cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional e a eliminação das restrições de câmbio, todos vitais para a expansão do comércio e investimento estrangeiros. O Banco Mundial foi fundado para encorajar investimentos estrangeiros diretos, provendo garantias para os investidores privados, participando em empréstimos privados e, quando o capital privado não estivesse disponível em termos razoáveis, investindo seu próprio capital. O GATT foi designado para promover uma economia mundial aberta, proporcionando um conjunto de regras para a liberalização do comércio internacional numa base multilateral” (KIRSHNER, 1996: x).

Podemos acrescentar a esta lista de intenções e objetivos, a contribuição para promover e manter altos os níveis de emprego e renda real, bem como o desenvolvimento dos recursos produtivos de todos os membros (do FMI), como objetivos primários de sua economia política.

Este acordo simbolizou e imprimiu uma direção consensual entre uma multiplicidade de países em diferentes fases de desenvolvimento, o chamado ‘consenso keynesiano’; porque foi baseado no plano proposto por Keynes, de acordo com suas teorias econômicas, em que a autoridade política, o estado,

age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados.

O planejamento econômico se torna o instrumento por excelência da burocracia estatal para a gestão do próprio mercado, garantindo a sua realização no sentido da acumulação capitalista: a) gerindo tanto a reprodução ampliada do capital; regulando as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; b) quanto a reprodução ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho; c) e, também, mudando a forma das relações de poder no estado, modificando o estado em sentido restrito para atender às demandas de socialização da participação política; incorporando demandas da classe trabalhadora; reconhecendo, deste modo, os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação.

Este processo teve como direção política-econômica o próprio governo norte-americano, no sentido de que “(...) não foi o capital das corporações norte-americanas que deu início à fase de expansão material da economia mundial capitalista no após-guerra; o keynesianismo militar global do governo norte-americano é que o fez”.(ARRIGHI, 1996:316).

Esta ‘revolução’ keynesiana, articulada com o próprio fordismo, tomou um sentido de aprofundar o desenvolvimento do modo de produção social capitalista, levando-o, gradualmente, a um nível mais complexo de organização econômica e social, envolvendo em seu movimento histórico as dimensões da ciência, vida e trabalho.

As conseqüências mais diretas desta articulação histórica entre o fordismo e o keynesianismo no quarto de século pós-guerras foram as mudanças nas forças produtivas – com a incorporação cada vez mais intensa da ciência e da tecnologia na indústria, principalmente, modificando as necessidades de qualificação da força de trabalho e do exército industrial de reserva – e nas relações sociais de produção – modificando tanto as relações de dependência econômica e política entre os países quanto as suas estruturas

normativas jurídicas e a montagem das suas burocracias estatais, redimensionando suas relações entre o público e o privado. Também ocorreu um incremento na composição de uma sociedade urbana industrial, tornando patente o reforço a uma multiplicidade de movimentos de grupos sociais, como associações representativas e sindicatos de trabalhadores e empresários, exigindo novos espaços de representação.

No processo de reordenamento das relações sociais internacionais de produção e de poder, a época da Guerra Fria foi também de independentização, de descolonização em todo o mundo que, por sua vez, interferiu no ordenamento keynesiano baseado no poder financeiro e militar dos países industriais dominantes, encabeçados pelos Estados Unidos.

Diversas condições associadas, a partir desta época, provocaram uma onda de desenvolvimento industrial em muitos países: a) uma alta liquidez nas finanças internacionais (isto é, a facilidade de alguns países em transformar seus investimentos em moeda corrente rapidamente); b) uma facilidade cada vez maior de se emprestar este dinheiro, impulsionada pela criação das instituições de Bretton Woods, que regulavam e se preocupavam em criar as condições para que os países, inclusive países dependentes, territórios e colônias, tivessem condições de pedir e aceitar estes empréstimos; c) uma facilidade, também, de investir diretamente este dinheiro em empresas multinacionais, instaladas principalmente nos países dependentes, produtores de matéria-prima e com mão-de-obra mais barata e menos organizada.

Na América Latina, entre os anos 50 e 60, foi desencadeado um período de desenvolvimentismo, impulsionado tanto por empréstimos quanto por investimentos externos diretos (IED), voltados principalmente para a indústria básica e infra-estrutura. Embora cada estado-nação tivesse seus sistemas particulares institucionais de organização jurídica e financeira bastante delimitados e setorizados, nestas décadas; tanto os empréstimos quanto os IED: a) construíram uma vasta estrutura de indústrias e empresas multinacionais nos países latinoamericanos, interferindo nas decisões internas

de cada país, participando da correlação de forças sociais destes países; b) incentivando a ampliação e criação de condições estruturais básicas para a formação de uma forte burocracia estatal, estimulando também uma mudança no papel principal do estado em sentido restrito; de gerente de conflitos a empresário, intervindo na produção e comprometido de uma forma cada vez mais profunda com a reprodução ampliada do capital e do trabalho; c) e se vinculando às necessidades de equilíbrio das balanças-de-pagamento nacionais.

Outra das conseqüências das intensas mudanças na forma de acumulação do modo de produção social capitalista foi a montagem do welfare state, do estado-de-bem-estar-social, nos 25 anos do pós-guerras, fruto, também, de demandas organizadas da classe trabalhadora. Os países industriais dominantes reforçaram as estruturas da sua burocracia estatal, na criação de uma extensa rede de proteção social. No entanto, para os países dependentes, este discurso de proteção social se realizou na forma de ações setoriais, e não da formação de uma rede integrada de ações. Agências estatais de proteção social com projetos específicos, nem sempre orientados pela sua continuidade, foram se articulando como parte do processo de formação das burocracias estatais na América Latina.

Em coletânea de artigos que vão de 1968 a 1987, Celso Furtado (1987) argumenta que a ordem econômica internacional do pós-guerras foi regida pela tutela do estado norte-americano, como 'sistema de decisão' central do poder e da economia; cujos traços principais seriam: a) o desmantelamento das barreiras protecionistas, aliado ao processo de independentização de diversos países, o que favoreceu o intercâmbio de produtos manufaturados, embora nos países dependentes e de indústria incipiente, as exportações continuassem a se basear em matérias-primas, caracterizando uma grande heterogeneidade tanto no nível da industrialização, quanto da formação dos mercados internos destes países; b) a penetração das empresas norte-americanas no exterior,

caracterizadas por seu estilo de vanguarda tecnológica e de economia de escala, associados a um

“(...) fácil acesso a abundantes recursos naturais, pela concepção privatista da propriedade das fontes dos recursos não renováveis, pela organização de grandes empresas capacitadas para atuar em um espaço continental, pela escassez relativa de mão-de-obra, elevados salários e padrões de consumo altamente diversificados”.(FURTADO, 1987:123)

Nos anos 60, depois de 15 anos de políticas protecionistas, associadas tanto ao controle norte-americano da liquidez mundial, quanto ao aumento e supremacia de seu poderio militar; o capital – tendo como fração dominante as empresas e corporações norte-americanas fortemente transnacionalizadas – já tinha as condições e a necessidade de se movimentar, no sentido do aumento da acumulação, para fora das fronteiras do ‘consenso keynesiano’. As

“(...) “altas finanças privadas” norte-americanas já tinham se lançado para dentro dos mercados nacionais, fortemente regulados e delimitados nacionalmente por suas correlações de forças internas, provocando, em seu movimento de integração das economias centrais “uma homogeneização dos mercados”, com convergência dos níveis de produtividade e dos padrões de vida.” (FURTADO, 1987:124)

Para toda esta época em que prevaleceram as políticas econômicas fundadas no consenso keynesiano, podemos falar de um ‘liberalismo regulado’. A direção liberal de potencialização, diversificação e ampliação do mercado vai se consolidando como pano de fundo tanto para: a) o fortalecimento dos estados nacionais no pós-guerras, ampliando e homogeneizando seus mercados internos num movimento de integração do mercado internacional; b) para o fortalecimento das burocracias estatais e das diversas instâncias da democracia representativa, tanto nos países dominantes quanto nos países dependentes; c) para a criação de sindicatos trabalhistas cada vez mais potentes e presentes; d) para a ênfase num planejamento econômico público; e) quanto para a montagem do welfare state.

O próprio consenso keynesiano criou as condições para um novo tipo de liberalização do capital e do trabalho, que se instalou nos anos 70 em todo o mundo.

4. A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO COMO REALIZAÇÃO DE UM PROJETO SOCIAL NA ÓTICA DO CAPITAL

No final dos anos 60, os EUA, principal e hegemônica potência mundial, estavam envolvidos com uma dívida interna alta e déficits crescentes na balança-de-pagamentos, causados também pela própria transnacionalização de grandes empresas, num movimento que descentralizou o sistema de produção norte-americano. Furtado argumenta que

“(...) a contrapartida da alta rentabilidade proporcionada pela transnacionalização consistiu em que os investimentos dentro dos Estados Unidos fizeram-se menos atrativos, o que se traduziu, desde os anos sessenta, num coeficiente de desemprego da mão-de-obra muito superior ao que prevalecia nos demais países industrializados”.(1987:163)

Como fato não menos relevante, os EUA também estavam envolvidos com o financiamento da guerra do Vietnã, investindo na área de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia militar, o que contribuiu, em grande parte, para diminuir as reservas de ouro do Forte Knox.

Em meio a estes desequilíbrios, em 1971, os EUA suspendem, unilateralmente, o padrão-ouro de convertibilidade do dólar, moeda de troca já utilizada internacionalmente e preferida pelos bancos e empresas; dando início à demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado, também, nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods. A partir de então, as ‘moedas correntes nacionais’ perdem o lastro da regulamentação proporcionada pelo consenso keynesiano e os países se esforçam para se adequar às variações de um mercado financeiro que começa a criar um volume de investimentos cada vez maior.

Nos anos 70, enquanto os países dominantes geravam estes investimentos, países dependentes emprestavam este volume crescente de finanças e se modificavam para reinvesti-las e possibilitar o pagamento destes empréstimos, o que definia características distintas em suas formas de acumulação capitalista.

Na América Latina e Caribe, a dimensão e o ritmo de industrialização no pós-guerras esteve fortemente caracterizado pela presença das empresas transnacionais, multinacionais; envolvidas num sistema de substituição de importações, associado à exportação de produtos não-manufaturados, de matéria-prima; processo que, apesar do sobreendividamento crescente destes países, continuou gerando desnível nas suas balanças-de-pagamentos. Um desnível crônico, estrutural.

No entanto, uma pergunta muito simples precisa ser sempre trabalhada para entendermos tanto o grande estímulo desenvolvimentista quanto o crescimento e intensificação do mercado financeiro mundial: de onde veio esta alta liquidez, este capital circulante, de onde veio tanto dinheiro? Como ele começou a circular tão livremente por todo o mundo? Porque os estados nacionais fortaleceram o movimento de acumulação do capital?

Vários elementos interrelacionados constituem esta história; para além de uma direção exclusivamente monetarista, como preferem as explicações liberais. Priorizamos os seguintes movimentos:

a) Uma verdadeira revolução no modo de produção social capitalista, no sentido da incorporação cada vez maior e mais intensa da ciência e da tecnologia, como forças produtivas principais, nas diversas fases de realização do capital. O fordismo impulsionou décadas de mudanças, não só de progresso técnico, e de novas formas de organização de trabalho na indústria, mas também imprimindo novas qualidades ao processo interligado das fases de produção, distribuição e circulação de mercadorias e do próprio capital. O desenvolvimento de novas máquinas e materiais, bem como a exigência de novas qualificações do trabalho humano para o seu uso; tanto

quanto as necessidades de uma nova organização do trabalho; exigem mudanças nas relações sociais como um todo, novas formas de sentir, pensar e agir. As dimensões da distribuição e circulação se integram a novas formas de relação de consumo, de necessidades de consumo e de criação destas necessidades de consumo, que interferem cada vez mais diretamente na esfera da produção.

b) A reprodução ampliada do capital se desdobra no fortalecimento do capital privado e no fortalecimento da esfera pública nos países. O crescimento dos investimentos externos diretos se traduz no aumento do número de multinacionais instaladas nos países dependentes, cujos governos também contribuem para facilitar o fortalecimento do capital privado, tanto nacional quanto internacional, em condições históricas específicas: tanto criando condições mais propícias para o envio de lucros para as matrizes das empresas multinacionais, quanto investindo em infra-estrutura pública, regulando a cobrança de impostos, no sentido de favorecê-lo e, mais ainda, emprestando e investindo dinheiro público para compor o capital das empresas privadas. **A industrialização do pós-guerras nestes países, especificamente na América Latina, encontra também um entrave no próprio processo de substituição de importações, caracterizando estes países como exportadores de matéria-prima, o que contribui para manter antigas estruturas sociais de poder.** Aliado a estas providências mais diretas, o fortalecimento das agências públicas voltadas para a proteção e previdência social, com um intenso investimento em saúde, educação e previdência, incrementa a participação do salário direto na esfera do consumo de mercadorias, intensificando e mudando a forma dos mercados internos nacionais, fazendo, também por esta via, com que o capital privado se fortaleça. Além destes movimentos, é também nos anos 70 que se inicia um processo de crescimento do setor financeiro mundial, aprofundando as formas de internacionalização vivenciadas até então no capitalismo.

c) A reprodução ampliada do trabalho também se fundamenta nas realizações do welfare state e, nos países dependentes, adquire características especiais, provocando mudanças nas relações de trabalho. O desemprego começa a crescer, se tornando, nos anos 70, quase parte estrutural das relações sociais de produção capitalistas, e um exército industrial de reserva, cada vez mais desqualificado para enfrentar as exigências das sociedades urbanas industriais, se acumula na periferia dos grandes centros. A crescente diversificação da produção provoca necessidades de qualificação para o trabalho cada vez mais heterogêneas, a depender dos setores produtivos, da posição das empresas e, especificamente, da posição dos países na divisão internacional do trabalho e do capital.

d) Uma nova correlação de forças sociais se consolida no sentido da transnacionalização, da globalização dos mercados, de uma interdependência fundada no discurso de algumas organizações privadas internacionais; acompanhando as conseqüências do final da Guerra Fria e da possibilidade de desenvolvimento dos países do terceiro mundo; de desenvolvimento do mundo subdesenvolvido.

Enfim, nos anos 70, as barreiras, os limites nacionais começam a se dissolver, em ritmos históricos diferentes para os diversos países, em relação à sua posição na divisão internacional do trabalho e do capital.

A iminência da desmontagem do consenso keynesiano, no entanto, não significou a extinção das agências criadas pelo acordo de Bretton Woods. Tanto o FMI, quanto o Banco Mundial, por exemplo, foram se modificando, alterando seus objetivos estratégicos e formas de ação, para continuar financiando a reprodução ampliada do capital e do trabalho.

A proposta inicial de criação destas instituições era a de reequilibrar, eventualmente, pequenos problemas de balança-de-pagamentos, via empréstimos levantados em cooperação com seus diversos membros, a partir das determinações e objetivos internos de cada país; numa época em que “a preservação da estabilidade interna, a um nível de atividade próximo do pleno

emprego, em face das pressões desestabilizadoras externas, passara a ser uma norma incontestada de boa política econômica” (FURTADO, 1987:224), de acordo com os preceitos keynesianos.

No entanto, entre os anos 60 e 70, estes empréstimos começam a extrapolar esta função de equilíbrio interno inicial e passam a fazer parte dos próprios investimentos nacionais públicos e privados dos países dependentes, incrementando sua industrialização e fazendo crescer descontroladamente sua dívida externa.

O sistema de crédito criado pelo Acordo de Bretton Woods acaba por fortalecer, cada vez mais, os próprios credores. O repasse dos juros e a sobrevalorização do dólar até o início dos anos 70 reforçaram e consolidaram o forte processo de transnacionalização, não só das empresas norte-americanas e dos países da tríade, mas também dos bancos, fazendo com que a esfera financeira começasse a criar um poder de pressão política-econômica cada vez maior na correlação de forças sociais de cada país.

Já a partir dos anos 70, os desajustes econômicos passam, cada vez mais, a ser encarados como de responsabilidade de cada país, uma espécie de incompetência interna da realização capitalista de lucros.

As agências financiadoras começam a impor condições de direcionamento econômico cada vez mais específicas para os empréstimos e, enquanto isso, os juros destas dívidas começam a aumentar a curto prazo. **Estas novas condições provocam a necessidade de mudanças nos padrões de investimento e pagamento da dívida pelos países, exigindo a implementação de políticas de crescimento e desenvolvimento com características mais homogêneas, eficientes e contínuas, no sentido de possibilitar o envio de pagamento dos juros das dívidas.**

Assim, nos anos 70, os países dependentes se envolvem com um volume de empréstimos cada vez maior, com juros crescentes a curto prazo e se submetendo à interferência externa das agências e bancos credores.

O crescimento acelerado na industrialização dos países latinoamericanos vem atrelado, também, a mudanças nas características dos investimentos externos diretos, traduzidos na instalação e implantação de empresas multinacionais, o que, por sua vez, permitiu o crescimento do mercado interno para os bens produzidos por estas empresas.

Neste período, as agências de bem-estar-social públicas ampliam sua cobertura nos países dependentes; fortalecendo instâncias diversas da burocracia estatal, que se instrumentalizou cada vez mais para prestar estes serviços de assistência e seguridade social.

É também nos anos 70 que, em muitos países, as organizações e sindicatos de trabalhadores e empresários se consolidam, definindo de forma cada vez mais específica seus projetos de sociedade. As diversas organizações da sociedade civil adquirem, mesmo nos países que vivenciavam regimes de governo ditatoriais, mais clareza no direcionamento de suas demandas e começam a promover movimentos de pressão na exigência de maiores espaços de representação na burocracia estatal.

A adoção de um regime de câmbio flexível, o aumento vertiginoso do volume de operações financeiras em todo o mundo, a especulação sem freios nem lastro monetário,

“(...) a perda, para a maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias” (CHESNAIS, 1996:34);

tudo isto nos permite afirmar que, **no final dos anos 70, estavam presentes, de forma irreversível, as condições para a liberalização e desregulamentação do capital e do trabalho.**

O neoliberalismo ressurgiu nesta época como uma reação liberal conservadora, contrária ao keynesianismo, também fundada numa visão economicista, centrada no interesse dos indivíduos; na liberalização do mercado; na restrição das funções do estado a uma administração mínima, contra o protecionismo; na restrição às diversas formas de corporativismo,

associações e sindicalização da classe trabalhadora e, também, contra o socialismo, ou contra qualquer forma de 'coletivismo'.

Retomando um pouco da história do neoliberalismo, cujas características procuramos expor de forma mais analítica em MELO (2001), lembramos que: em 1947, se reuniram em Mont Pélerin, empresários e intelectuais liberais interessados em formar uma frente liberal contrária ao processo que já estava há alguns anos em gestão, de integração de interesses nacionais para a recuperação da capacidade de crescimento e da acumulação do capitalismo no pós-guerras.

Interessados na possibilidade de criação de um fundo internacional e de um sistema de créditos que promovesse tanto a reconstrução quanto a recuperação do desenvolvimento, diversos países, em especial o Reino Unido, aceitaram a acolhida norte-americana e, tutelados pelo poder vitorioso dos EUA, nos anos 40, os países capitalistas rejeitaram os conselhos neoliberais; adotando um liberalismo com uma face protecionista, de planejamento regulado da economia e de participação social pactuada.

Se o keynesianismo tinha como uma de suas premissas econômicas básicas para a manutenção do crescimento da acumulação capitalista: a necessidade do aumento do nível de emprego e salários, regulada e intensificada por um poder estatal centralizador e planejador, que acarretaria em novas demandas e investimentos nos mercados internos o que, ao mesmo tempo, faria crescer o desenvolvimento capitalista e aumentar os níveis de justiça social; o novo liberalismo, retomando argumentos do liberalismo clássico, reafirma que: a anarquia do mercado, realizada nos preços das mercadorias é, paradoxalmente, a ordem racional mais complexa e completa, a única capaz de dar conta de uma multiplicidade de conhecimentos dispersos; é a própria base do sistema capitalista.

O neoliberalismo vai se consolidando como um projeto de conformação social propício para legitimar o crescimento intenso da esfera financeira, que apontava os rumos para a acumulação capitalista

mundial. O 'compromisso de classe' que também funcionava como base para o consenso keynesiano, estabelecendo limites e possibilidades para a representação democrática, foi destruído pela clareza com que o capitalismo revela que quem pagará os custos da acumulação serão os assalariados e os desempregados e não os proprietários do capital (PRZEWORSKY, 1988).

Os governos de Thatcher e Reagan são emblemáticos da consolidação de tais mudanças no sistema de acumulação capitalista entre os anos 70 e 80. O capitalismo se justifica e legitima nesta retomada neoliberal, como uma 'ordem espontânea e ampliada', criada por um mercado competitivo, como propunha Hayek, um de seus projetistas iniciais, entre os anos 30 e 40. O neoliberalismo procura fundamentar o próprio movimento econômico numa direção que parte da liberdade de escolha dos indivíduos, de suas escalas parciais de valores, seus interesses e méritos, para a formação das instituições. O próprio conflito social é negado a partir deste vetor individualista. A mercadoria expressaria concretamente o próprio valor, que é confundido com as necessidades e desejos de consumo dos indivíduos. A sobrevalorização das esferas da distribuição, da circulação e do consumo de mercadorias, ocultando a esfera da produção, encobre também que a criação de riquezas se dá a partir das formas históricas-sociais do trabalho humano; numa tentativa de apresentar o capital como origem do trabalho. De uma forma mais concreta, tentando apresentar o dinheiro, o lucro, a proeminência da acumulação financeira, como o objetivo primordial dos interesses dos indivíduos.

O neoliberalismo também procura dirimir o papel econômico do estado em sentido estrito, reduzindo a sua necessidade às funções de repressão, de segurança e de legitimação jurídica-institucional; atacando o seu papel de regulador de políticas que interfiram no mercado. Anti-intervenção, anti-proteção e contra a participação de agentes controladores nos mecanismos de auto-regulação do próprio mercado que, se deixado funcionar livremente, segundo os mais clássicos preceitos do laissez-faire, seria a expressão mais organizada, harmônica e justa da própria sociedade humana.

Além dos organismos financiadores internacionais sediados nas Nações Unidas, frutos do Acordo de Bretton Woods, e fundações, grupos e empresas privadas, outros sujeitos políticos coletivos tiveram um papel de protagonista na direção política e social da retomada e renovação do liberalismo a partir da década de 70, tanto no processo de liberalização e desregulamentação dos mercados; quanto na legitimação dos processos relacionados a esta globalização; ao incremento das movimentações financeiras e, especificamente, no planejamento mundial integrado no sentido de montar uma estratégia para a realização da acumulação capitalista dos países desenvolvidos: a Comissão Trilateral e o Conselho de Relações Exteriores dos EUA.

Nos anos 70, as grandes corporações norte-americanas redefinem suas formas de ação no sentido da manutenção da harmonia e da acumulação capitalista em todo o mundo. A fundação da Comissão Trilateral, em 1973, representando grandes corporações privadas norte-americanas, em articulação com o capital privado japonês e da Europa ocidental, é um aspecto visível de como estas corporações agem para justificar, legitimar e manter em crescimento constante seu movimento de transnacionalização; mantendo instâncias particulares de planejamento e decisão; centros de negociações que, apesar de privados, funcionam como articuladores centrais na direção das políticas destes países.

Paulatinamente, as intensas polêmicas em torno da Guerra Fria vão dando lugar à questão das diferenças de desenvolvimento entre o norte e o sul. Em outras palavras, os países capitalistas industrializados que formam o primeiro mundo, começam a voltar seus interesses à conformação de uma nova sociabilidade PARA os países subdesenvolvidos e parcialmente industrializados do terceiro mundo. O próprio Conselho de Relações Exteriores dos EUA, fundado em 1921 e que sempre funcionou como um “elo central que une a política exterior às classes mais elevadas, em particular ao setor dirigente da classe financeira de New York” (MINTER & SHOUP, 1986); retoma seus objetivos nas mesmas direções da Comissão Trilateral: a reforma do sistema

monetário e financeiro internacionais, envolvendo a criação de novas estratégias dos principais organismos financeiros internacionais, o BM e o FMI; um novo enfoque do problema energético e do fornecimento de matérias-primas pelo terceiro mundo.

Um novo projeto liberal vai se conformando a partir do movimento de transnacionalização das grandes corporações capitalistas, tanto no sentido de um reagrupamento transnacional – cujo rumo deveria ser traçado pelos países desenvolvidos centrais - quanto lidando com o enfraquecimento e desaparecimento dos estados nacionais. Isto é, desde esta época, instituições representando as grandes corporações privadas mundiais recuperam conceitos do credo liberal para construir uma nova ordem econômica e política mundial. Para estes sujeitos, o terceiro mundo, composto por todos os países subdesenvolvidos não-socialistas, deve ocupar um lugar central nas suas preocupações, no sentido de incentivar a sua cooperação na construção do mundo trilateral. As ameaças principais que estes países poderiam trazer seriam a negação ou especulação sobre o fornecimento de matéria-prima – sua vocação principal – e o perigo de governos democráticos perderem sua governabilidade para os ideais socialistas. **Assim, a interdependência e a gestão desta interdependência, pregadas pelas grandes corporações dos EUA, Europa Ocidental e Japão, se tornam as peças principais na justificativa da intervenção econômica e política nos países do terceiro mundo, já a partir dos anos 70, procurando formar uma nova estrutura global, um novo consenso mundial que pudesse assegurar: a cooperação entre os países do primeiro mundo, uma estabilidade nos mercados mundiais e que contivesse a disseminação do socialismo revolucionário.**

Os valores comuns liberais compartilhados por estes países centrais são: “economias industriais de mercado, liberdade de imprensa, compromisso com as liberdades civis, uma vida política ativa entre seus cidadãos e uma preocupação crescente pelo bem-estar econômico de seus habitantes mais pobres” (HINKELAMMERT,1986:91). A acumulação e a concorrência

capitalistas são os valores absolutos e comuns pregados por estes sujeitos políticos coletivos que representam a fração dominante da classe hegemônica capitalista e liberal mundial, que se modifica e consolida desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Deste nosso ponto de vista histórico de começo de século, podemos afirmar que o neoliberalismo se tornou base ideológica do projeto social dos setores mais conservadores do capitalismo mundial e que, a partir dos anos 80, se concretizou em estratégias de implementação econômico-políticas mundiais, se tornando o projeto hegemônico que consolidou o processo de mundialização do capital. Suas premissas fundamentais se encaixam às decisões e ações de sujeitos-políticos coletivos variados, se compondo de posições das mais heterogêneas, com especificidades históricas locais, acompanhando os movimentos de condensação da correlação de forças sociais nos diversos países.

A partir dos anos 80, vivenciamos a implantação real desta ofensiva conservadora neoliberal. A aliança do governo norte-americano com a fração dominante do capitalismo mundial - as empresas e bancos privados norte-americanos, em ligação com instituições semelhantes japonesas e da Comunidade Européia - inaugura uma época de intervenção política cada vez mais clara dos governos dos países ditos do 'primeiro mundo', em favor destes mesmos interesses privados, excluindo deste sistema grande parte da população mundial. É nesta época que estes países começam a adotar políticas cada vez mais restritivas em relação às suas importações, ao mesmo tempo em que lançam mão de ações protecionistas quanto aos seus mercados internos. As taxas de juros começam a aumentar vertiginosamente e cria-se uma insolvência para os países devedores que beirou à falência; foi a chamada "crise da dívida".

"A quadruplicação das taxas de juros reais ocorrida entre 1979 e 1982 obrigou muitos países do Terceiro Mundo a dedicar uma parcela substancial do valor de suas exportações ao pagamento de juros a bancos norte-americanos. Dessa forma, países de baixo nível de renda,

com grande parte da população em condições de miséria absoluta, foram transformados em exportadores líquidos de recursos reais para os Estados Unidos." (FURTADO, 1987:239)

As instituições principais criadas pelo Acordo de Bretton Woods com o intuito declarado de promover uma cooperação internacional, por meio de uma economia mundial aberta, assumem cada vez mais claramente sua defesa do projeto neoliberal, fundado na ótica do capital, representado em sua fração dominante pelas empresas e bancos e pelo próprio governo norte-americano. O FMI e o BM, sob a interferência direta dos Estados Unidos, transformam seus empréstimos em investimentos futuros, protegendo prioritariamente seus investidores privados. **A direção neoliberal de seu projeto social inclui a implementação, pelos países devedores, de políticas estatais de desestatização e privatização; desregulamentação institucional política e econômica, inclusive das relações de trabalho; da abertura das políticas econômicas e dos sistemas financeiros nacionais, a favor do capital financeiro internacional.**

As duas últimas décadas do século XX foram de fortalecimento do processo de mundialização do capital, numa nova divisão internacional do trabalho, obrigando os países devedores a se submeter a políticas de ajustes econômicos e reformas estruturais e institucionais, sob a pena de uma exclusão mais rápida do sistema.

O sabor dos que defendem o neoliberalismo é o de vitória, de engrandecimento da humanidade, de início de uma vida nova que há muito se anunciava e que tardava a se realizar. Um projeto de sociabilidade hegemônico, que teria realizado uma utopia antiga de pleno funcionamento da sociedade. São bem contrárias a estas imposições apologéticas os resultados que já vivenciamos, de degradação e exclusão social e de destruição ambiental, de duas décadas de introdução e consolidação do neoliberalismo.

No entanto, esta consolidação do projeto social neoliberal não se fez nem se faz sem resistências. Os próprios setores conservadores que apóiam o neoliberalismo, o fazem de forma seletiva, de acordo com seus interesses

imediatos e particulares; como no Brasil, por exemplo, quando nos anos 80 e 90:

“(...) os grandes proprietários fundiários se manifestam a favor do programa neoliberal, desde que este não implique o fim da intervenção estatal a favor da “agricultura” [...] A grande burguesia industrial apóia o programa neoliberal, desde que este não implique a abertura do seu setor ao capital internacional. Os grandes bancos nacionais [...] desde que esta não contemple uma abertura incondicional do “setor financeiro” ao capital estrangeiro [...] amplos setores da classe média e das classes trabalhadoras se identificam com o programa neoliberal pelo fato de o verem como a arma mais eficaz na luta pela liquidação do Estado parasitário [...] Contudo, estes mesmos setores rejeitam a política neoliberal de “modernização”, quando esta significa a liquidação de direitos trabalhistas que os beneficiam.” (SAES, 2001:131)

Além destas resistências, que marcam a profunda heterogeneidade do conservadorismo neoliberal, movimentos mundiais e locais de resistência contra o neoliberalismo, contra a exclusão social que, concretamente, significa genocídios múltiplos numa dimensão planejada jamais imaginada; começam a considerar a necessidade de se tornarem propositivos e ativos na sua resistência.

No próximo capítulo, apontamos elementos para a discussão das políticas de ajustes econômicos e reformas estruturais e institucionais impostas à América Latina, e que tiveram como conseqüências mais graves o desmonte dos estados nacionais, a crescente destruição das conquistas democráticas e a nossa exclusão social crescente como um processo premeditado, parte deste projeto neoliberal.

CAPÍTULO II - A AMÉRICA LATINA E CARIBE E A MUNDIALIZAÇÃO HEGEMÔNICA DO CAPITAL.

“A discussão sobre a mundialização é bem mais que uma simples discussão ‘econômica’. Ela diz respeito às formas do domínio social próprio de uma fase histórica tomada como tal, da qual não podemos saber nem quanto tempo durará, nem por qual caminho a humanidade dela sairá: pela via de uma forma verdadeira de socialismo, tornada indispensável pela escalada do ‘horror econômico’, ou pelo mergulho definitivo na barbárie pressentida por Rosa Luxemburgo pouco tempo antes de seu assassinato. Trata-se de uma fase em que adentramos, não em 1989 (queda do muro de Berlim) nem em 1991 (desmoronamento do regime soviético), mas dez anos antes, na passagem dos anos 70 para os anos 80. É então que se situa o momento em que as forças políticas mais anti-sociais dos países da OCDE engajaram-se no processo de liberalização, de desregulamentação e de privatização. Puderam fazê-lo explorando em seu proveito o refluxo resultante da ação de todos os dirigentes políticos e sindicais que, em nome da classe trabalhadora, contribuíram a conter e abrandar o potencial verdadeiramente democrático e conseqüentemente anticapitalista dos grandes movimentos sociais que marcaram o decênio de 1968-1978, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.” (CHESNAIS, 1997:15)

O neoliberalismo é um projeto de sociabilidade que se consolidou de forma mundial como tendência hegemônica, a partir do final dos anos 70, resgatando e superando preceitos do ‘velho liberalismo’. Tendo sido gestado no momento histórico pós-guerras, este novo liberalismo se implantou com força, impulsionado por uma crise econômica internacional; ou seja, numa conjuntura

econômica de forte queda das taxas de lucro dos agentes que tinham sido, nos vinte e cinco anos que se seguiram a este pós-guerras, a força hegemônica principal e central: empresas e bancos privados norte-americanos, aliados ao próprio governo americano, e a instituições semelhantes no Japão e na Comunidade Européia.

Fundado na concepção do mercado como mecanismo natural, a-histórico e autônomo de regulação econômica e social universal; nas escolhas e competências do indivíduo humano como base da regulação do sistema de preços; no individualismo como um valor moral radical; na mercadoria como expressão máxima da realização da produção humana; e no Estado como regulador, não do mercado ou qualquer instância relacionada com a economia, mas regulador da segurança e da justiça social, entendidas não como seguridade social, mas de segurança da propriedade e da livre troca no mercado; fundamentado nestes conceitos, e reduzindo o interesse humano à sua participação no mercado de trocas, o neoliberalismo vai se conformando como uma nova linguagem, com a pretensão de realizar um pensamento único e totalizante.

Esta ideologia, apoiada numa teoria econômica neoclássica, de caráter ortodoxo e profundamente conservador, no sentido mesmo da conservação do modo de produção social capitalista; reveste o movimento histórico de mundialização do capital, com um discurso legitimador de caráter pluralista, democrático e universalista.

No entanto, o neoliberalismo não se realizou como proposta na forma de um pensamento único, mas de formas heterogêneas, e enfrentando resistências, de acordo com a correlação de forças sociais presentes em diversos momentos históricos em diversos países ou regiões.

Neste capítulo, procuramos aprofundar a análise das características do projeto neoliberal de sociedade, no sentido de apresentar como este se consolidou, de formas específicas, na América Latina, como parte do processo de mundialização do capital, bem como apontar condições de

uma nova institucionalização da democracia, ou da relação entre o estado e a sociedade.

Este capítulo tem como objetivo analisar este processo de mundialização na América Latina nos seguintes aspectos:

a) o consenso keynesiano como a ideologia da interdependência, e o neoliberalismo como a ideologia da transnacionalização e da mundialização; como um projeto social que se realiza concretamente como tendência hegemônica;

b) as diferenças de implementação da liberalização e desregulamentação dos mercados entre os países centrais e a América Latina;

c) a formação de novos blocos históricos em função de novas relações de dependência;

d) as mudanças na estratégia político-econômica dos organismos internacionais e sua participação nos ajustes e reformas na América Latina e Caribe;

e) novas relações entre o estado e a sociedade apontadas especialmente pelo Banco Mundial.

Neste capítulo, começaremos também a indicar diferenças históricas específicas, procurando analisar características distintas do processo de mundialização do capital e do trabalho no Brasil e na Venezuela.

1. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTISMO E DA INTEGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Entre os anos 50 e 60, uma divisão internacional do trabalho e o movimento de trocas internacionais se constroem a partir da multinacionalização de grandes empresas. A criação de filiais, a criação de empresas em outros países e os diversos acordos de cooperação dirigem o aumento do investimento externo direto dos países centrais na direção dos

países dependentes. Os empréstimos públicos também começam a aumentar de forma cada vez mais intensa, na direção do desenvolvimento econômico dos países latinoamericanos. Tanto os representantes dos capitais privados locais – o empresariado local que se fortalecia – quanto a burocracia estatal – em muitos países, ainda em fase de criação institucional – emprestam e investem pesadamente na composição das indústrias e na produção de bens para a composição de seus mercados internos. Estas ações incluíram projetos extensos de investimento e mesmo de formação de infra-estrutura de parques industriais, transportes, comunicação, energia e a construção mesma de todo um aparato de prédios públicos, ligados a funções tanto de administração pública quanto de políticas sociais; bem como a composição de um funcionalismo público cada vez mais qualificado. A necessidade de formação de trabalhadores mais qualificados cresce e a educação é considerada fator de desenvolvimento essencial, em concomitância com a diversificação e crescimento dos parques industriais locais e das instituições ligadas à burocracia estatal e ao estado de bem-estar-social.

Uma industrialização pesada, impulsionada por investimentos estrangeiros diretos, no entanto, exigia também garantias para a frutificação destes investimentos e também dos empréstimos: o controle do trabalho e uma reforma institucional. Com o clima político da Guerra Fria, com uma tensão mundial entre leste e oeste, imprimia-se aos países latinoamericanos a necessidade de integração ao bloco capitalista. Esta integração, entre outros aspectos, significava também a aceitação do argumento de que, com estabilidade econômica e social, se estaria livre do comunismo e do socialismo no continente.

Em 1958, a Revolução cubana fez com que o ímpeto pela integração americana se tornasse mais urgente do ponto de vista dos interesses norte-americanos e novas ações fossem realizadas no sentido da interdependência entre estes países:

“Em 1960 foi assinado um convênio criando o Banco Interamericano de Desenvolvimento e dentro dele o Fundo Fiduciário de Progresso Social, especificamente estabelecido para fazer empréstimos para as áreas negligenciadas pelas organizações existentes. Ao ser eleito em 1960, o Presidente Kennedy, dos Estados Unidos, apressou-se a dar seguimento àquelas idéias e a estabelecer uma Aliança para o Progresso, de âmbito hemisférico, oficialmente constituída pela carta de Punta Del Este⁸ de agosto de 1961. A idéia fundamental era dar apoio aos países nos seus esforços de reforma por meio de recursos financeiros adicionais, com a proposta por parte dos Estados Unidos de US\$ 20 bilhões ao longo de 10 anos. Os temas preponderantes eram a integração, o planejamento, a reforma tributária, a reforma agrária e a modernização, bem como o investimento no setor social”.(THORP, 2000, p.154).

A idéia central era abranger as áreas que não estavam suficientemente cobertas pelos programas do Banco Mundial – que preferia investimentos produtivos e com rentabilidade imediata – e muito menos do FMI – mais centrado nos programas de estabilização econômica – criando, assim, **novas condicionalidades** para estes empréstimos. Os recursos para os projetos de agricultura, saneamento, desenvolvimento urbano, saúde e educação adquirem, assim, uma importância crescente no financiamento do desenvolvimento da América Latina. No entanto, estes novos tipos de empréstimos estão relacionados a novas condições de viabilização de sua realização e de seu pagamento e, conseqüentemente, à necessidade de reformas institucionais nas instâncias mais diretamente ligadas a estes empréstimos: o sistema financeiro e fiscal, bem como o sistema tributário e a estabilização das contas internas de cada país; aliados a mudanças nas estratégias de consenso para a governabilidade de cada país.

⁸ Da qual podemos destacar os seguintes objetivos: aumento da renda *per capita* de, no mínimo, 2,5% anual; aumento da distribuição mais equilibrada da renda; conseguir uma diversificação mais estável e equilibrada, das estruturas econômicas nacionais, bem como alcançar uma situação mais independente das exportações de produtos primários, bem como da importação de bens de capital; acelerar o processo de industrialização; impulsionar programas de reforma agrária, no sentido da transformação de estruturas e sistemas injustos de apropriação e exploração da terra; eliminar o analfabetismo, e aumentar a esperança de vida ao nascer em um mínimo de cinco anos, aumentando com isto, a capacidade de aprender e produzir, melhorando a saúde individual e coletiva. (SANTA CRUZ, 1985)

Tivemos, assim, na América Latina e Caribe dos anos 50 e 60, uma industrialização intensa, voltada especialmente para o fortalecimento do mercado interno, e um notável desenvolvimento econômico aliado ao aumento da produtividade social do trabalho, em concomitância com uma superexploração da força de trabalho; dirigidos pelos estados-nacionais, e impulsionados tanto por empréstimos como por doações e investimentos estrangeiros diretos, bem como por suas condicionalidades. Esta industrialização teve, como características gerais: o incremento para a formação de diversos parques industriais; o fortalecimento das empresas estatais, com ênfase na montagem de um planejamento público; o incremento e a expansão das políticas sociais e o controle de sindicatos trabalhistas; fatores que acompanharam um crescimento da população urbana, do setor informal, e o aumento da oferta de mão-de-obra barata e desqualificada.

O desenvolvimentismo brasileiro se realizou numa sociedade já fortemente ocidentalizada: urbana, diversificada e organizada, portadora de um conceito de bem-estar-social como direito adquirido, através de lutas e conquistas trabalhistas, mesmo que algumas destas conquistas estivessem ligadas à iniciativa governamental. Em 1964, o golpe militar que instituiu um regime repressivo até meados dos anos 80, no país, não interrompeu o crescimento desenvolvimentista, dando continuidade: ao fortalecimento das instituições e empresas públicas; ao incremento à produção industrial, com um aumento discreto mas crescente da exportação de produtos manufaturados; ao apoio do setor público aos investimentos privados.

Nesta época, as políticas sociais

“(...) então desenvolvidas procuraram contribuir para o aumento da produtividade social do trabalho, na justa medida de um capitalismo dependente e associado, que privilegiava a compressão salarial como forma de extração de altas taxas de mais-valia. A precariedade da cobertura e da qualidade dos serviços sociais no Brasil decorrem, em grande parte, portanto, dessa opção política, garantida, aliás, pela repressão ostensiva à organização autônoma do conjunto da massa de assalariados e pelo excedente estrutural da nossa força de trabalho”.(NEVES, 2000:44-45)

Diferente de outros países do continente latinoamericano, a reforma agrária – condição de viabilização de empréstimos – foi impedida no país, pelos fortes interesses do setor privado, em especial dos grandes latifundiários, o que não impediu a expansão e modernização da agricultura.

No entanto, nesta fase desenvolvimentista, de industrialização intensa, incremento das políticas sociais e aumento da produtividade do trabalho; a dívida externa e uma expansão dos investimentos estrangeiros diretos, com o incremento da instalação de multinacionais no país, incorporando pequenas e médias empresas locais, também provocou: **um desequilíbrio crônico na balança-de-pagamentos; um aumento insolvável da dívida externa – com uma questionável avaliação da eficiência dos programas e projetos onde foram investidos os empréstimos realizados, principalmente na área social – uma mudança nas relações de poder locais, aumentando a necessidade de competitividade da burguesia nacional e a consolidação de uma desigualdade social profunda, com um alto nível de concentração de riquezas, associado a uma marginalização crescente nas cidades.** A população brasileira em 1960 era de 72,59⁹ milhões de habitantes, com uma taxa de analfabetismo de 39,4%¹⁰.

No Brasil, as novas necessidades de qualificação para o trabalho decorrentes da industrialização exigem, para os anos 70, a extensão tanto da formação básica para a população, aumentando a qualificação escolar para o exército industrial de reserva em crescimento nas cidades; quanto uma qualificação especializada para os trabalhadores da indústria; e a formação das classes média e alta para a gestão da burocracia e das empresas estatais, e para a direção do aparato estratégico militar.

Na Venezuela, os anos 50 e 60 também foram de desenvolvimentismo, em condições que agregavam a necessidade de desenvolver um mercado interno ainda incipiente e uma industrialização baseada no setor exportador de

⁹ CEPAL, 2000.

produtos primários, ou seja, centrada na produção petrolífera. A expansão da indústria petro-química no país se mantinha sob um forte controle estatal, compondo forças com diversas companhias estrangeiras de mineração, que se aliavam para obter privilégios fiscais na exportação destes produtos. Uma forte urbanização acompanhava os resultados de uma reforma agrária que privilegiou a formação de médios e grandes latifúndios, já que anteriormente a terra que foi dividida era de propriedade estatal. A instalação de empresas estrangeiras incrementou os investimentos externos diretos, enquanto a política de empréstimos e doações do governo norte-americano, das instituições de Bretton Woods e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) contribuiu para fortalecer a estrutura dos diversos níveis da burocracia estatal e expandir o atendimento das políticas sociais, fortalecendo, também, a proliferação de empresas estatais de controle de energia, transportes e comunicação.

A democracia, conquistada no país a partir de 1958, aprofundou as características do intervencionismo estatal. Uma característica da Venezuela nesta época é a instituição da chamada 'orgia ou sangria' petrolífera, já que as rendas canalizadas pelo aparato estatal, provenientes principalmente da exportação de petróleo e derivados, retornavam em grande parte para a construção de fortunas particulares de ocupantes de cargos públicos. Este desvio, esta apropriação privada dos lucros obtidos com as exportações, fez com que as indústrias nacionais se voltassem, também, para uma tendência à busca de lucros. Altamente subsidiadas pelo aparato estatal, as indústrias de energia e alimentos mantiveram baixos os preços de seus produtos. Na Venezuela, a construção do estado de bem-estar-social também se consolidou como uma rede de prestação de serviços diversos, sem um planejamento integrado de ações. A composição das classes sociais mostra também um crescimento da classe média e níveis de organização crescente tanto em relação aos empresários industriais, quanto aos trabalhadores e ao setor de

¹⁰ CEPAL, 1976.

serviços. Em 1960, a Venezuela tinha uma população de 7,57 milhões de habitantes¹¹, com uma taxa de analfabetismo de 36,7%¹².

Na Venezuela, as novas necessidades de qualificação para o trabalho, decorrentes da industrialização, são tão intensas quanto em outros países, que tiveram uma industrialização mais diversificada. A extensão da formação básica, da 'instrução básica' para a população, tem um sentido de realização da democracia e da modernização no país. A 'democratização do serviço educativo', a partir de 1958, está em conformidade com as diretrizes do Proyecto Principal n.1 da UNESCO, (com metas estabelecidas em 1956): o compromisso de universalizar a educação primária e erradicar o analfabetismo, reformas e extensão do ensino médio e estímulo à educação vocacional; incremento dos recursos financeiros e técnicos com o intento de universalizar a educação primária e o fomento de outros tantos níveis educacionais (BRAVO JAUREGUI, 2000). Apesar da expansão do ensino superior, a formação técnica de trabalhadores para as indústrias se localiza nas próprias empresas e a formação de ensino superior no país, articulada em torno das áreas de engenharia, administração, economia e nas áreas de saúde; ainda não é suficiente para suas necessidades de crescimento.

Enfim, na direção da realização do consenso keynesiano, a interdependência e a multinacionalização estavam garantidas enquanto relação de dependência, para os países da América Latina; não só de dependência financeira, mas também econômica, política e cultural: na direção da industrialização voltada para o fortalecimento do mercado interno; na conformação e fortalecimento da burocracia estatal; na ampliação das políticas sociais; na tentativa proclamada de realização do pleno emprego. Todos estes aspectos do consenso keynesiano deveriam culminar com o objetivo do pleno emprego e do desenvolvimento econômico, que tanto seriam resultado de reivindicações e lutas

¹¹ CEPAL, 2000.

trabalhistas; quanto uma forma de conter estas mesmas reivindicações, bem como fator fundamental de composição dos mercados internos nacionais.

Tanto o Brasil quanto a Venezuela, em fins dos anos 60, são aliados de peso na grande aliança capitalista ocidental, cujo centro girava em torno dos países da tríade, tendo como potência hegemônica principal os Estados Unidos da América.

A partir dos anos 70, no entanto, a crise de realização do capitalismo internacional provocou mudanças econômicas e de poder nas políticas da interdependência, imprimindo novas características às políticas regionais e aos objetivos dos organismos financiadores internacionais, no que se configurou como uma nova divisão internacional do capital e do trabalho.

O regime de câmbio flexível instituído pelo próprio EUA, no início dos anos 70, é um dos elementos que representam o colapso econômico pelo qual passou este país. O aumento dos preços do petróleo, quadruplicado pela OPEP em 1973, fez com que aumentassem os gastos com energia nos países compradores, desequilibrando as suas balança-de-pagamentos, em concomitância com a queda de preços de outros produtos primários. A desvalorização do dólar e a ocorrência de juros baixos ou mesmo negativos, provocaram um aumento na quantidade e volume de empréstimos, tanto pelo setor público quanto privado, da maioria dos países latinoamericanos. O descontrole do endividamento se avolumava na mesma proporção em que projetos novos se realizavam. A compra de armamentos e equipamentos militares, a construção de complexos hidroelétricos e de mineração, o aumento de subsídios para a agricultura; tudo isso agravado pela “gradual assunção da dívida do setor privado pelo estado” (THORP,2000:224), aumentou a responsabilidade do setor público.

Assim, na América Latina, no início dos anos 70,

¹² CEPAL, 1976.

“(...) o influxo de dinheiro, as pressões da demanda e a alta dos preços das importações, levaram à inflação e deram ensejo à sobrevalorização, resultando num processo particularmente refratário a mudanças, em virtude do qual a integração financeira tomou desastrosamente a dianteira da integração comercial”.(THORP,2000:226)

Este movimento de integração financeira é também decorrente do intenso processo de multinacionalização, que nesta época significou um aumento dos níveis de produtividade do trabalho, além de uma intensa transferência de lucros obtidos pelas empresas estrangeiras na direção de suas matrizes; aumentando o nível das importações, sem a contrapartida da realização dos lucros para os países hospedeiros. Esta multinacionalização predatória, excludente, e endividamento crescente também foram elementos causadores de concentração de renda nos países e de empobrecimento da população¹³.

“O esquema é simples: importação de capitais para um crescimento econômico de mercado interno limitado, baixos salários, pequena absorção de mão-de-obra, estruturas agrárias e comerciais arcaicas e aumento das exportações de produtos manufaturados. A entrada de capitais implica exportação dos lucros do capital investido, aumento maior das importações de insumos e bens de consumo supérfluo visando atender às camadas sociais privilegiadas com o aumento da renda e da sua concentração, pagamentos mais elevados por serviços técnicos, patentes, fretes e turismo destas camadas sociais privilegiadas. Resultado: aumento do déficit comercial e de serviços, empréstimos para cobrir estes déficits, aumento dos pagamentos do serviço da dívida externa crescente, aumento da parte improdutiva do “financiamento” externo, deterioração da capacidade de financiamento produtivo e das taxas de crescimento.” (BRIONES & SANTOS,1979:154-155)

Nesta época, a situação do endividamento já se mostrava insustentável, tanto para os países devedores, quanto credores, e já se previa a possibilidade de uma moratória, ou uma redefinição e reestruturação das dívidas. Os

¹³ América Latina: pobreza total. N. de pessoas em milhões/porcentagem da população. Fonte:CEPAL,1985a

	1970	1980
Brasil	46,7 / 49%	52,6 / 43%
Venezuela	2,8 / 25%	3,7 / 24%
América Latina total	112 / 40%	130 / 35%

informes anuais do Fundo Monetário Internacional dos anos 70, expressam uma preocupação central com a reforma do sistema monetário e financeiro mundiais; tanto no sentido de estabelecer novas paridades monetárias, para facilitar o comércio de divisas entre os países; quanto com a realização do pagamento das dívidas; e também, com a contenção das variáveis causadoras de inflação – que se manifestaria nos aumentos de preços de produtos e serviços e de “custos unitários da mão-de-obra”. (FMI,1970:81)

A formação da Comissão Trilateral, em 1973, foi um dos elementos indicativos da mudança na direção das políticas externas dos países hegemônicos centrais; na direção da conformação de um bloco histórico internacional fundado na ideologia da interdependência e na necessidade de administração desta interdependência que, nos anos 70, acompanhou a distensão das relações que predominaram na época da Guerra Fria. A atenção dos países centrais se voltou, já nesta época, para os países subdesenvolvidos, países do terceiro mundo, onde se produzia grande quantidade de produtos primários, inclusive petróleo, e onde estavam depositados, a nível mundial, grande parte dos investimentos sob a forma de empréstimos.

De uma forma especial, pela sua conformação regional, os países da América Latina e do Caribe, desde antes da crise do sistema monetário dos anos 70, já eram percebidos pelos bancos, grandes corporações e governo norte-americanos, como associados essenciais na sua cruzada capitalista hegemônica mundial.

No Brasil, os anos 70 foram de intensa multinacionalização, quando se sentiam ainda presentes os efeitos do desenvolvimentismo e não havia de fato preocupação da burocracia estatal, nem do empresariado nacional, quanto às conseqüências do aumento do endividamento. Grandes somas foram emprestadas e investidas para a realização do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1974, com investimentos em projetos de construção de infra-estrutura, tanto urbanos quanto rurais - como construção de rodovias, redes de eletrificação, planos de irrigação, de saneamento e de educação –

uma vasta cobertura de saúde e de educação, tanto nas cidades quanto nos rincões mais distantes do país e até a transformação de antigos territórios federais em estados, com a montagem de toda a sua aparelhagem burocrático-administrativa. Tudo isto mantido e legitimado pelo regime militar, baseado na Doutrina da Segurança Nacional, que parecia proteger o país, colocando-o à sombra de um aliado poderoso, os EUA.

Quanto à especificidade das políticas sociais, Neves (2000) argumenta que o final dos anos 70 foi marcado, no Brasil, por ações seletivas e contraditórias:

“(...) de um lado, as políticas voltadas para a reprodução da força de trabalho adaptada ao processo acelerado de monopolização do capital; de outro, as políticas voltadas para a reprodução da força de trabalho potencialmente disponível para o ingresso na economia não-monopolista. Essa sedimentação, pelas condições precárias de trabalho e de vida, veio a constituir-se uma ameaça à segurança do projeto desenvolvimentista”.(NEVES, 2000:50)

Nesta época, o crescimento da desigualdade social e de empobrecimento da população, causado por um alto nível de concentração de renda e de exploração do trabalho, causava reações da sociedade que, mesmo vivendo um regime militar repressivo, começava a se reorganizar em associações corporativas trabalhistas, novos partidos e movimentos sociais, ainda que na clandestinidade.

A desigualdade e a pobreza se expressavam na diminuição dos índices de qualidade de vida. Como exemplo, podemos citar o aumento da favelização urbana, com cinturões de pobreza e miséria crescentes, se transformando em verdadeiros bairros e cidades, construídas ao redor de centros urbanos. Em fins dos anos setenta, o Ministro da Fazenda Delfim Neto, ocupava espaços em horário de grande audiência na televisão para, em aulas de economia, explicar a ‘teoria do bolo’: primeiro crescer, para depois dividir; justificando a desigualdade social presente à época, com a necessidade de desenvolvimento econômico, para posterior redistribuição de riqueza.

Na Venezuela, os anos 70 também foram de continuação do desenvolvimentismo, além de fortalecimento das instâncias representativas democráticas; de realização de extensos programas de formação de infraestrutura e grandes projetos de urbanização. Vivendo um regime democrático, o desenvolvimentismo industrialista na Venezuela convive com a criação e fortalecimento de uma multiplicidade de sujeitos coletivos que, por sua vez, incrementam as demandas pelo estabelecimento de políticas sociais diversas. A massificação da educação e o combate ao analfabetismo fazem com que a taxa de analfabetismo caia de 36,7% em 1960 a 14,8% em 1970¹⁴.

O aumento dos preços do petróleo, em 1973, intensificou as características da 'sangria petrolífera'; do que se chamava à época, de 'modelo rentista': aumentando as práticas de corrupção e de apropriação privada dos bens públicos, por um lado e, por outro, consolidando a posição do país como forte aliado norte-americano, para onde se dirigia grande parte da exportação do petróleo venezuelano.

De um modo geral, a política de empréstimos para projetos de educação do Banco Mundial, do BID e os projetos e assistência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para os anos 70 na América Latina, se orientaram para um crescimento equilibrado, para o estímulo a um desenvolvimento econômico com igualdade de oportunidades para todos, com o objetivo de diminuir a desigualdade social. No entanto, estas políticas se revestem de uma função compensatória, com amplos projetos de educação não-formal, alfabetização de adultos, aumento da 'qualidade' da escolarização, aumento do acesso dos pobres à escola, com uma ênfase na educação primária (CARNOY, 1988).

Em seu relatório anual de 1971, o Banco Mundial mostra uma redefinição de sua política de créditos para a educação para os países em desenvolvimento, acrescentando às suas diretrizes: o estudo e realização de

¹⁴ CEPAL, 1976.

novas técnicas de educação e a análise do sistema educativo de cada país. Neste ano, o Banco Mundial incluiu a questão do planejamento educativo em seu acordo de cooperação com a UNESCO; com quem estabelece acordos que permitem a ajuda em relação a projetos específicos, junto com a FAO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Já nos anos 70, podemos rastrear projetos de educação voltados para a universalização do atendimento em alguns países, com um caráter seletivo para as massas.

2. A CRISE DA DÍVIDA E AS CONDIÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.

“Em todo o mundo em desenvolvimento há um padrão consistente e comum: o pacote de reformas do FMI-Banco Mundial constitui um programa coerente de colapso econômico e social. As medidas de austeridade levam à desintegração do Estado, remodela-se a economia nacional, a produção para o mercado doméstico é destruída devido ao achatamento dos salários reais e redireciona-se a produção nacional para o mercado mundial. Essas medidas implicam muito mais que a gradual eliminação das indústrias de substituição de importações: elas destroem todo o tecido da economia doméstica.” (CHOSSUDOVSKY, 1999:60)

Uma das conseqüências da crise de acumulação do capitalismo dos anos 70, da recessão internacional, da queda da taxa de lucros para os países da tríade, foi o crescente aumento das taxas de juros internacionais, negociadas cada vez mais livremente. Esta bola de neve só se fez sentir, entre os países da América Latina, no começo dos anos 80. O ajuste que os bancos e organismos de fomento internacionais promoveram nesta região nos anos 80 pode ser resumido em três vetores complexos que redirecionaram as condicionalidades de novos empréstimos e investimentos: a redução do volume das importações – com a justificativa do reequilíbrio das balanças-de-pagamento; um saneamento das contas públicas e a diminuição do

protecționismo e do papel do Estado - para garantir a eficiência e a eficácia tanto da aplicação quanto do pagamento dos empréstimos; e um aumento da transferência de divisas como pagamento da dívida externa.

A moratória do México em 1982 afetou o próprio sistema bancário norte americano pois, "só a dívida mexicana representava 44% do capital dos nove maiores bancos americanos, afetando também a prosperidade de muitos exportadores dos Estados Unidos" (THORP,2000:228). A redução de gastos, para reescalonar o pagamento das dívidas, seria a solução principal a ser adotada pelos países devedores latinoamericanos, do ponto de vista das agências financiadoras, para evitar este tipo de ação. As condicionalidades deste reescalonamento da dívida, com a aceitação das condições restritivas dos bancos e do FMI, provocaram crises fiscais e de balanço de pagamentos, nos países da América Latina, com o corte de importações e de investimentos.

"Assim, o chamado ajustamento não foi bem isso. Os países viram-se forçados a passar de uma posição de desequilíbrio para outra – a de superávit do balanço de pagamentos, com enormes custos sociais. Vê-se isso na dinâmica interna que acompanhou as transferências externas. O principal instrumento de transferência interna foi a recessão, que redundou em cortes no consumo, nos investimentos e no crescimento (...)" (THORP,2000:231)

O colapso dos mercados, a aceleração da inflação, a diminuição dos investimentos sociais, a diminuição do salário real, o crescimento da pobreza e da indigência e o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego¹⁵; foram algumas das conseqüências das políticas de ajuste, derivadas da chamada 'crise da dívida externa' do início dos anos 80.

¹⁵ "O ajustamento ocorreu principalmente através dos salários e do mercado de trabalho. (...) O fato mais marcante é o incremento do papel do setor informal urbano, decorrente de três fatores: as firmas de médio e grande porte reorganizaram-se, reduziram seu pessoal e se reestruturaram para fazer maior uso da terceirização; as estratégias de sobrevivência resultaram em aumento do número de membros das famílias que saíam à procura de trabalho; e os cortes efetuados no setor público reduziram o emprego. As novas modalidades de emprego significaram maior precariedade, devido à falta de contratos, regulamentos e proteção à saúde. As novas tendências afetaram as mulheres mais do que os homens, porque havia mais mulheres no setor informal. Se incluirmos o serviço doméstico no setor informal urbano, a participação feminina nesse setor na maioria dos casos ultrapassava 70%. A parcela correspondente aos indígenas e migrantes também era desproporcionalmente elevada. A

Apresentamos, a seguir, aspectos da posição política-econômica de três dos principais sujeitos políticos coletivos na condução internacional deste processo de ajustamento político econômico dos anos 80 para a América Latina, que julgamos fundamentais na condução das políticas sociais dos anos 80 e 90: a visão cepalina da 'transformação produtiva com equidade' dos anos 80 e suas sugestões de ações para o 'crescimento sustentado'; a visão do Fundo Monetário Internacional da necessidade de um ajuste econômico ortodoxo e recessivo e a sua condução político-econômica mundial; e a agenda econômico-política de 'Washington' para a América Latina.

2.1. A 'TRANSFORMAÇÃO PRODUTIVA COM EQUIDADE' NA CEPAL DOS ANOS 80.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) das Nações Unidas, como produtora histórica e tradicional de uma visão endógena e fundada no planejamento público; cujos diagnósticos, estudos e sugestões estiveram presentes na condução do desenvolvimentismo desta região; tem uma interpretação da crise recessiva dos anos 80 que achamos necessário apresentar; pois a linguagem cepalina – e suas mudanças ao longo das décadas¹⁶ - está presente na condução ideológica das políticas econômicas e sociais dos nossos países.

O enfoque estrutural da CEPAL sugere os passos de: primeiro, resolver a crise, reativando a economia; segundo, iniciar uma transformação produtiva que leve ao desenvolvimento e terceiro, que se promova este crescimento com equidade social; tudo isto na direção de

juventude também sofreu: dados de 12 países latinoamericanos mostram que as taxas de desemprego juvenil eram quase o dobro das do resto da população e, dentro desse grupo, era maior entre as jovens do que entre os jovens. Outra consequência da crise ocorreu na educação: como parte de sua estratégia de sobrevivência, as mulheres e meninas deixaram os estudos em maior número do que os homens" (THORP, 2000:234).

¹⁶ Ver comentários e referências de leitura em MELO, 1999.

um desenvolvimento sustentado. Um dos textos que apontam diagnósticos, interpretações e sugestões reais, dos mais expressivos do estruturalismo cepalino, nos anos 80, é o de Fernando Fajnzylber, produzido em 1985 e publicado no Cuadernos de la CEPAL em 1989. Com o sugestivo título de “Industrialización en América Latina: de la ‘caja negra’ al ‘casillero vacío’” [Industrialização na América Latina: da caixa negra ao conjunto vazio]; este texto nos revela como esta Comissão das Nações Unidas, interpreta a regressão dos anos 80 na produção industrial mundial e constrói os argumentos para o estabelecimento da direção econômica-política e social da CEPAL nos anos 90, de ‘transformação produtiva com equidade’.

Fajnzylber argumenta neste texto que, se compararmos variáveis de crescimento e equidade, segundo índices do Banco Mundial para os países da América latina, entre 1970 e 1984, teremos uma matriz que apresenta um conjunto vazio de países: os “que poderiam ter alcançado a um mesmo tempo um crescimento mais acelerado que o dos países avançados e um nível de equidade superior a 0,4.” (FAJNZYLBER, 1989:11)¹⁷; deduzindo desta comparação a afirmação de que a especificidade do desenvolvimento latinoamericano teria impossibilitado a realização do crescimento com equidade

¹⁷ América Latina: objetivos estratégicos: crescimento e equidade. In FAJNZYLBER, 1989.

		Equidade, em 1970-1984 - 40% da população de renda mais baixa (mais pobres) / 10% da população de renda mais alta (mais prósperos)	
		<0,4 (metade da relação comparável dos países industrializados)	>0,4
(crescimento do PIB/habitante dos países industrializados em 1965-1984)	>2,4	Bolívia, Chile, Peru, Venezuela, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Haiti (15,9) Participação no PIB regional	Argentina, Uruguai (11,5)
	<2,4	Brasil, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Panamá, Rep. Dominicana (72,6)	Conjunto Vazio

nos nossos países. Este 'desenvolvimento regional inadequado' teria como causa

"(...) a insuficiente incorporação de progresso técnico, seu escasso aporte de pensamento original baseado na realidade para definir o leque de decisões que supõe a transformação econômica e social. O conjunto vazio estaria vinculado diretamente com o que poderia chamar-se a incapacidade para abrir a "caixa negra" do progresso técnico, tema no qual incide a origem das sociedades latinoamericanas, sua institucionalidade, o contexto cultural e um conjunto de fatores econômicos e estruturais, cuja vinculação com o meio sociopolítico é complexa mas indiscutível." (FAJNZYLBBER, 1989:14)

Este autor lança mão de 4 características que seriam comuns no 'padrão' de industrialização latinoamericana:

a) A região apresenta saldo positivo na agricultura, energia e mineração¹⁸ - áreas que não ofereceriam um 'futuro promissor' para o comércio internacional - e saldo negativo na indústria manufatureira - especialmente nos setores que seriam mais dinâmicos e de maior conteúdo tecnológico: bens de capital, indústria química e automotiva. Problema para os quais o autor recomenda a incorporação de 'progresso técnico' e 'valor intelectual' aos recursos naturais e humanos, ou seja, que os países invistam em pesquisa e desenvolvimento para que possam competir internacionalmente, no que se identifica com a teoria do capital humano.

b) Uma industrialização voltada para o mercado interno. Os países latinoamericanos teriam escolhido investir em seus mercados internos, que seriam cômodos e protegidos, sendo necessário rever esta posição política econômica, no sentido de investir na 'aprendizagem tecnológica interna' para adquirir competitividade internacional.

c) Um padrão de consumo que procuraria imitar o estilo de vida dos EUA, país que teria uma renda per capita 7 vezes maior do que a América Latina, onde a vontade de possuir tais objetos de consumo seria maior do que a vontade de adquirir as condições tecnológicas e sociais de produzi-los. O autor argumenta que esta é uma aspiração míope tanto das elites, quanto dos

setores médio, rurais e populares urbanos, acentuando aspectos de uma 'modernidade de fachada'.

d) Uma baixa valorização social e a precária liderança das empresas nacionais privadas - que estariam relegadas às atividades de menor dinamismo e complexidade - em comparação com as empresas estatais - que se encarregariam dos ramos de infra-estrutura - e transnacionais - que exerceriam a liderança nos setores industriais mais dinâmicos.

Estas seriam as características comuns de todos os países latinoamericanos, para este autor, e seriam reflexo da debilidade e precariedade da dinamização tecnológica da região. Salvo algumas diferenças internas - quanto ao tipo de recursos naturais; diferenças da época em que estes países começam sua industrialização; o tamanho das economias nacionais e os sistemas políticos diferentes - a crise industrial dos anos 80 traria como necessidades para um 'crescimento sustentado', baseado numa sociedade articulada e eqüitativa, que criaria condições para incorporação do progresso técnico e elevação da produtividade e competitividades internacionais: a) o próprio processo de incorporação do progresso técnico e da 'pesquisa e desenvolvimento' aos recursos naturais e humanos; b) a não imitação do padrão de vida dos EUA; c) a valorização social da criatividade das elites (de onde se difundiria os padrões de valores e culturais) na direção das necessidades nacionais; d) uma democratização, no sentido da participação também dos que ainda não teriam sido contemplados pelo padrão latinoamericano de desenvolvimento; e) o investimento externo; f) e a diminuição dos gastos com armamento. Estes seriam os elementos centrais para a mudança do 'padrão de desenvolvimento' latinoamericano.

Assim, em plena crise do sobreendividamento externo, teóricos da CEPAL advogam a necessidade de crescimento 'com apoio externo complementar', desconsiderando as condicionalidades restritivas ao

¹⁸ Respectivamente, em milhões de dólares de 1985: 19,372; 22,593; 6,282.

crescimento impostas pelo FMI, em cooperação com o Banco Mundial, desde os anos 70, na região, centrando a sua problematização na necessidade de desenvolvimento das forças produtivas, com a sugestão de uma incorporação mais intensa de 'progresso técnico'. Seguindo o sentido da teoria do capital humano, a visão cepalina desconsidera a determinação das relações sociais de produção nas transformações do modo social capitalista de produção.

Iniciar o movimento que vai do crescimento à competitividade internacional pela 'decisão' de tornar a sociedade mais eqüitativa transforma a questão num problema sem saída, afinal: as sociedades latinoamericanas – nos anos 80, ainda compostas de países menos avançados e desenvolvidos, do ponto de vista cepalino – cresceriam mais se fossem mais eqüitativas ou seriam mais eqüitativas se crescessem mais?

2.2. O FMI E A INTERPRETAÇÃO NEOLIBERAL DA CRISE DOS ANOS 80.

Nos anos 80, o Fundo Monetário Internacional assume uma função estratégica diferente da que vinha assumindo nas décadas anteriores. Com o declínio do produto nacional bruto (PNB) na maioria dos países, uma brutal recessão econômica, com queda da produção industrial em diversos países, crescente inflação mundial e a crise da dívida para os países do terceiro mundo; o FMI vai, paulatinamente, e em cooperação com o Banco Mundial e outros organismos de fomento, assumindo a função de **coordenar e supervisionar** as políticas macroeconômicas tanto dos países membros quanto dos países que recorrem ao Fundo; já que cada vez mais se torna claro pela reação das sociedades dos diversos países, que as medidas restritivas utilizadas como condicionalidades para o uso do FMI desde os anos 70 não são recebidas sem restrições e estes estados-nacionais também resistem, negociam e renegociam as imposições às quais são submetidos. **A preocupação do FMI com a governabilidade dos países e a segurança se**

torna presente cada vez com mais força desde os anos 70; no entanto, seu problema principal não é com as conseqüências sociais que possam ter estas medidas, mas com o sucesso das mesmas em manter altas as taxas de crescimento e acumulação dos países industriais mais desenvolvidos o que, na visão deste sujeito político coletivo, seria um elemento desencadeador do próprio crescimento capitalista mundial.

Em seu informe anual de 1982, o FMI pondera da seguinte forma o perigo de se aplicar medidas expansionistas do crescimento da produção nos países, ao invés de suas recomendações restritivas:

“As crescentes tensões sociais e políticas relacionadas com as elevadas taxas de desemprego estão gerando pressões a favor de uma moderação das medidas financeiras restritivas e antiinflacionárias que aplicaram, nos últimos anos, muitos países membros do Fundo, entre eles vários dos principais países industriais. Esta situação também é muito inquietante; cabe prever que nas atuais circunstâncias, os efeitos positivos que uma volta para medidas monetárias e fiscais expansionistas possa ter na produção e no emprego serão limitados e temporais e se correrá o grave risco de agravar as expectativas e pressões inflacionárias que poderiam levar, muito rapidamente, a uma situação ainda pior de estagflação. Por mais alto que seja o custo de evitar outra explosão prejudicial da inflação, será menos penoso que o árduo processo de ajuste que quase com toda certeza se seguiria.” (FMI,1982:1)

Estes receios se explicam porque, para o FMI, o diagnóstico da crise envolve fundamentalmente uma

“(...) série de excessos na administração doméstica das políticas econômicas, incluindo uma expansão desproporcional de ganhos sociais de trabalhadores, incrementos excessivos em gastos e subsídios públicos, expansão de débito externo, sem um esforço correspondente da capacidade de pagamento” (VUSKOVIC, 1993:10)

Assim, os gastos públicos nacionais, especialmente os gastos com protecionismo, seriam os principais responsáveis pela crise de produção recessiva e de pagamento da dívida externa dos países. Este diagnóstico do FMI inclui, além dos fatores externos e estruturais da crise, para os países em desenvolvimento: a hiper-expansão do controle estatal, sem o incremento correspondente em eficiência; a proliferação de empresas públicas como substitutas às vantagens da iniciativa privada; a inabilidade de criar um clima

econômico que estimulasse o espírito de empresa capitalista; o que seria causa também do desencorajamento de grandes investimentos externos. (VUSKOVIC, 1993)

A crise econômica iniciada nos anos 70, de acordo com a visão do ultraliberalismo econômico dos anos 80, teria sido causada pelas políticas econômicas do próprio consenso keynesiano:

“(...) de tal forma que o intervencionismo estatal, de tipo keynesiano (...), passou a ser responsabilizado indiferenciadamente pelas inflações, crises fiscais e recessões dos anos 70 e 80 na Europa e nos Estados Unidos”.(FIORI, 1995:202)

Esta ‘ação ineficiente’ dos estados nacionais passou a ser vista como prova irrefutável da necessidade da eliminação da influência do poder político dos próprios países na condução das suas políticas econômicas, para o ingresso dos mercados capitalistas numa fase superior de auto-regulação universal.

A liberalização e desregulamentação dos mercados nacionais, as políticas econômicas contra o protecionismo, pela privatização de diversas instituições, inclusive da seguridade social; estas políticas favorecem a realização dos interesses da comunidade financeira internacional, bem representada neste fundo monetário.

Só em 1987, depois que os países industriais mais desenvolvidos dão mostras de crescimento econômico e industrial, em grande parte impulsionados pela transferência de divisas às custas de recessão nos países devedores, **o FMI muda suas políticas de ajuste** reconhecendo que:

“(...) os programas de ajuste recessionistas e prolongados nos países em desenvolvimento, e o custo desnecessariamente elevado dos termos econômicos e políticos que estes programas carregam, não conduzem ao câmbio estrutural que faz falta para alcançar uma posição viável da balança de pagamentos” (FMI, 1987);

assumindo, também, que a velocidade de curto prazo da realização dos ajustes requeridos pelo FMI nem sempre é compatível com as condições que cada país requiere para realizar um crescimento sustentado, uma das condições básicas, para o FMI, para equilibrar as balanças-de-pagamento. **Ajuste, sim,**

mas com crescimento, foi a recomendação que pautou as ações e a composição dos programas do FMI para o final dos anos 80.

Para os países em desenvolvimento, a dívida externa continua sendo um grave problema e a preocupação do FMI com o crescimento sustentado destes países continua sendo em sua relação com a possibilidade do pagamento da dívida. O controle e estabilização do processo inflacionário e a necessidade de resistir às pressões protecionistas das nações é ponto de partida para as negociações entre as instituições de Bretton Woods (FMI, 1986).

As diversas propostas e soluções para a crise da dívida e a necessidade de crescimento para os países em desenvolvimento convergiram, nos anos 80, para as seguintes direções: a redução do débito, o investimento em programas específicos para o crescimento, e os ajustes nas políticas de desenvolvimento dos países. Para as instituições tradicionais de Bretton Woods, a direção para a resolução destes problemas deveria ser dada pelas próprias 'forças do mercado' e não pelo intervencionismo dos países envolvidos. O papel do FMI, do Banco Mundial e do GATT seria o de compatibilizar suas políticas de empréstimos e condicionalidades mútuas para provocar uma maior liberalização, desregulamentação e privatização de políticas e instituições nos países em desenvolvimento e na própria economia mundial.

A solução da crise da dívida do ponto de vista destas instituições, passa por várias fases de aplicação de políticas, nos anos 80: a) desde a fase inicial de contração de demanda para os países devedores, quando o volume de empréstimos diminuiu e a transferência externa para pagamento da dívida aumentou; b) passando pelos planos da Secretaria do Tesouro norte-americanos que enfatizavam a necessidade de crescimento, novos investimentos específicos e o uso de instrumentos baseados no mercado livre¹⁹; c) e finalmente o direcionamento para a redução do débito, envolvendo

¹⁹ O Plano Baker de 1985, por exemplo, indica a necessidade de liberalização do comércio e investimentos, reformando o sistema de taxas, eliminando subsídios governamentais,

ações integradas entre as diversas instituições multilaterais (CARMICHAEL, 1989).

“Até meados dos anos setenta, as funções respectivas do Banco Mundial e do FMI estavam nitidamente delimitadas: o Banco brindava orientação ao Fundo sobre questões de desenvolvimento e a obtinha deste em matéria de programas de ajuste de balanço de pagamentos. As graves dificuldades de financiamento da balanço de pagamentos que experimentaram muitos países em desenvolvimento desde princípios dos anos setenta, colocaram de forma manifesta a pertinência dos sérios desajustes estruturais na produção e no comércio, das perturbações generalizadas de custos e preços relativos que esse grupo de países suporta. O único modo de corrigir estes desequilíbrios consistia em obter financiamento adequado durante períodos prolongados. Em virtude dessas considerações, em 1974 se estabeleceu o SAF [Serviço Financeiro de Ajuste Estrutural] no Fundo, e nos anos oitenta o Banco Mundial introduziu os programas de crédito setoriais.

Em virtude do recente plano para a solução dos problemas da dívida, se prevê que as duas instituições de Bretton Woods atuem como agentes catalizadores de financiamento externo. Não se determinou, entretanto, a função precisa que corresponde a cada uma delas nem o caráter das relações que manterão. O maior grau de colaboração e a condicionalidade cruzada num período em que diminuem os recursos financeiros globais com que podem contar os países em desenvolvimento, geraram preocupação entre os emprestadores, de que se produziu uma espécie de cartelização dos prestatários, o que leva a um incremento das limitações em matéria de política, sem que aumente o volume de financiamento.” (FMI, 1987: 15-16)

O final dos anos 80 é marcado por um forte incremento no sentido da integração de planejamento e ações das diversas instituições que formam o sistema das Nações Unidas. Fundações, fundos monetários, bancos de fomento, comissões, escritórios²⁰, adotam estratégias de ampliação de quadros, descentralização de ações e fortalecimento de redes de ação e cooperação.

privatizando empresas do setor público e estimulando a eficiência dos mercados financeiros domésticos.

²⁰ Para uma visão atual da amplitude deste Sistema, ver www.unsystem.org e para a questão das mudanças na UNESCO em relação às políticas educacionais entre os anos 80 e 90, ver MELO, 1998.

2.3. A AGENDA POLÍTICO-ECONÔMICA DE 'WASHINGTON' PARA A AMÉRICA LATINA

Nos anos 80, a crise da dívida e os programas de ajustes articulados para resolver a crise e recuperar a capacidade de crescimento dos países latino-americanos, aliam a direção de liberalização de políticas econômicas e financeiras às políticas de reforma estrutural. Em conjunto com as políticas de estabilização econômicas e de liberalização do comércio, começam a ser realizadas as reformas financeiras, tributárias, trabalhistas, previdenciárias e a privatização do setor público nos países latinoamericanos, em épocas e formas históricas distintas. Associados aos movimentos das reformas, novos pactos relativos à integração da região foram estabelecidos. Estes movimentos tanto são considerados, do ponto de vista das agências internacionais, como de ajuda direta aos países em desenvolvimento, quanto podem ser interpretados como de ampliação de poder e influência na condução das políticas econômicas nacionais (DE VRIES, 1986).

Nesta seção, apresentamos a análise de dois dos relatórios que trazem uma perspectiva de análise mais abrangente dos sujeitos envolvidos na realização das mudanças pelas quais passamos nos anos 80/90, em termos de política econômica institucional internacional.

Entre os vários fundos e comissões privados norte-americanos que estimulam e investem em estudos, discussões e pesquisas sobre análise econômica e economia internacional e, em especial, sobre a América Latina E Caribe, o 'German Marshall Fund of the United States', sediado em Washington, teve um papel especial nas propostas e análises das políticas de ajuste e reformas na América Latina nos anos 80, com a criação e parte da manutenção do Institute for International Economics (IIE), em 1981. O IIE promoveu, nos anos 80, diversos estudos e conferências sobre os problemas da dívida, ajuste e inflação na América Latina, entre os quais os textos a) Uma nova fase de

crescimento para a América Latina, de BALASSA et alli, 1986 e b) Latin American Adjustment. How much has happened?, de WILLIAMSON, 1990.

a) O relatório 'Uma nova fase de crescimento para a América Latina', bem como os seminários e encontros que o geraram; foram encomendados pela Americas Society Incorporation, patrocinados também pelo Rockefeller Brothers Fund, pela Tinker Foundation e realizado pelo IIE com o apoio da Fundação Getúlio Vargas, do Colégio do México e do BID.

Neste relatório, os autores argumentam que a crise da dívida e a recessão dos anos 80, na América Latina e Caribe, além de terem suas causas na recessão global, tiveram fontes mais antigas, provenientes do 'modelo de desenvolvimento' adotado pelos países da região nos anos 70, baseado na: orientação interna de suas economias; na supervalorização de suas moedas e nas suas políticas protecionistas; na falta de incentivos à poupança e investimento; no papel sufocante do Estado e na fragilização do setor privado. Todo o esforço de diagnóstico e recomendações deste relatório se constrói no sentido da necessidade de mudar o modelo, a estratégia de desenvolvimento e crescimento adotado pelos países, retomando ações que muitas vezes já teriam sido adotadas, porém de forma 'ineficiente', e valorizando a necessidade de uma estratégia centralizada, definida e aplicada em conjunto, pela implantação de uma continuidade destas políticas. Um meio ambiente empresarial estável só se construiria na região a partir das indicações de previsibilidade que a continuidade destas políticas traria.

Com base neste diagnóstico, este relatório faz análises comparativas de outros países em desenvolvimento que utilizaram as estratégias propostas e cresceram efetivamente. A nova estratégia de desenvolvimento estaria baseada em alguns pontos: a) orientação dos mercados para o exterior, reduzindo barreiras tarifárias, restrições, proteções e salvaguardas; visando a promoção de exportações e uma substituição de importações mais eficiente; processo onde a multinacionalização é valorizada, tanto pela experiência em comércio internacional que estas empresas trariam, quanto pela experiência em lutar

contra medidas protecionistas em seus próprios países; b) a geração de níveis maiores de poupança, com o incentivo aos investimentos privados e a diminuição do déficit orçamentário público; c) e uma verdadeira e eficiente reforma do estado na 'vida econômica' latinoamericana, em suas funções fundamentais: regulador, produtor e fornecedor de serviços (embora se argumente que este deveria manter, na questão do fornecimento de serviços, uma estratégia de atendimento básico voltada para a melhoria das condições de vida dos mais pobres); pois ao reduzir as funções de regulação e de produção, se estaria estimulando esta terceira função de prestação de serviços aos pobres.

As reformas seriam necessárias para conduzir uma democratização política "fundamentalmente incompatível com a tradicional 'mão pesada' da regulamentação estatal em toda a América Latina" (BALASSA, 1986:33); e um dos elementos básicos desta regulação seria a privatização das empresas estatais.

Assim, em recomendações que estariam pautadas numa maior eficiência e aumento da capacidade competitiva internacional; este relatório sugere que os próprios estados se desestatizem, como uma decisão interna e de convencimento das burocracias do melhor caminho: o das reformas.

"Essa reforma servirá de base à maior concorrência internacional, produzindo crescimento e emprego, bem como receitas de exportação para o serviço da dívida externa. Menor protecionismo e desregulamentação, em conjunto, também contribuirão para tais resultados. A promoção do espírito empresarial decorrente da desregulamentação e o maior escopo conseguido com o lançamento de empresas pequenas e médias gerarão empregos capaz de compensar, e mesmo exceder, as demissões decorrentes de cortes nas empresas estatais e da redução da regulamentação governamental.

Além disso, uma orientação para o exterior bem sucedida gerará benefícios econômicos que compensarão as perdas oriundas da eliminação paulatina de atividades não produtivas. Os recursos existentes e novos investimentos internos, acrescidos de maior investimento estrangeiro, serão transferidos a setores mais produtivos e remunerativos. Essa transferência, apoiada por políticas tributárias adequadas, em geral implicará a transformação de indústrias

predominantemente de capital intensivo em indústrias em que predomine a mão-de-obra intensiva, a fim de explorar a vantagem competitiva da região. Esse processo impulsionará o emprego e os salários. Haverá um aumento do emprego e dos salários na agricultura, que foi vítima de discriminação no passado. Ademais, reduzindo-se o papel do estado como regulador e produtor, mais recursos serão liberados para utilização em sua função preferencial de fornecedor de serviços básicos.” (BALASSA, 1986:34)

A promoção destas reformas consolidaria uma ‘interdependência construtiva’ no hemisfério, fundada nas ‘forças do mercado’ e com um setor privado forte.

Este relatório também recomenda que os pacotes de políticas creditícias do Banco Mundial e do BID estejam ligados à implantação destas reformas; que os países latinoamericanos se tornem aliados norte-americanos nas decisões do GATT e que o FMI associe as suas políticas de ajuste ao incentivo destas reformas.

O vetor estrutural que iria das reformas a uma nova fase de crescimento funcionaria da seguinte forma: a) a orientação para o exterior aumenta a eficiência dos investimentos e incentiva a poupança, provocando uma liberalização também das importações, o que geraria aumento nos níveis de produção e, conseqüentemente, de emprego, o que induziria a uma maior distribuição de renda; b) a redução do déficit do setor público, com uma estratégia de privatização e seletividade de atendimento dos serviços – priorizando o atendimento aos mais pobres – faz baixar a inflação, assim como a eliminação da indexação salarial, permitindo também uma maior distribuição de renda; c) o aumento da poupança e uma melhoria das condições sociais seria base necessária para a reforma dos sistemas tributários e financeiro; d) as políticas voltadas para o mercado interno e fortemente reguladas pelo estado tornaram os países latinoamericanos mais vulneráveis à crise do início dos anos 80; assim, seria urgente preparar os países para a desregulamentação e privatização de uma forma tal que seja irreversível e não só mais experiências localizadas e fugazes.

Todas estas recomendações de reforma orientadas para o exterior estão associadas à criação de um mercado multilateral no hemisfério, onde os países teriam interesses de crescimento comuns e teriam estratégias comuns de condução desta nova fase de crescimento.

b) As análises do IIE tangenciam as ações do FMI e do BM nos anos 80, na direção da construção que chamamos de **“ajuste, por meio de reformas, com crescimento”**. O relatório Latin American Adjustment. How much has happened? [Ajuste Latinoamericano. Quanto foi realizado?] (WILLIAMSON, 1990); nos mostra, com uma linguagem diferente da utilizada nos informes, relatórios e boletins do FMI e do BM, o que foi exigido dos países latinoamericanos quando da crise da dívida dos anos 80. **Exigências que se realizaram, não só como condicionalidades de empréstimos, mas também como redirecionamento integral de suas políticas econômicas e sociais.**

Procurando analisar o que ‘Washington’ consideraria como ações urgentes a serem assumidas pelos países latinoamericanos para resolver a crise da dívida, Williamson argumenta que, embora não exista enquanto ator coletivo, o nome ‘Washington’ é utilizado como se fosse um núcleo ou um centro de decisão norte-americano acima das funções burocráticas e administrativas do governo. Por este motivo este autor utiliza o artifício de especificar de forma relativa o que significa ‘Washington’ nestes textos:

“(...) significa primariamente o FMI, o BM e o ramo executivo dos EUA, embora o termo pretenda cobrir também, pelo menos o BID e os membros do Congresso que têm interesse na América Latina e os think tanks envolvidos com política econômica (WILLIAMSON, 1990:1)”.

Assim, estes textos também nos trazem a especificação de algumas áreas em que ‘Washington’ poderia concordar quanto às necessidades de mudanças nos países latinoamericanos; em outras palavras, o que estes países deveriam fazer para enfrentar a crise da dívida. Uma agenda de ação, que este autor chama de ‘Agenda de Washington’ ou de ‘Consenso de Washington’, ou de ‘Convergência Universal’ que, além de ser simplesmente sugestão de direcionamento de ações PARA os países latinoamericanos; é direção de ações

PARA os próprios integrantes de 'Washington', que congregaria sujeitos políticos coletivos que têm interesses comuns.

As reformas para a América Latina, segundo 'Washington', deveriam ter como principais objetivos: o crescimento, a baixa inflação, manter uma balança-de-pagamentos equilibrada e uma distribuição de renda mais eqüitativa. Além destes, os 'vizinhos latinos' também deveriam buscar: a promoção da democracia, a promoção dos direitos humanos, a supressão do tráfico de drogas, a preservação do meio-ambiente, o controle do crescimento populacional e, eventualmente, causas mais específicas como 'salvar as florestas tropicais'. Os interesses de 'Washington' são os interesses estratégicos e comerciais dos EUA, mas estariam aliados à necessidade de crescimento e prosperidade da América Latina.

A reestruturação da dívida seria a prioridade para 'Washington'; crescimento seria a consequência subsequente e 'equidade' seria a próxima. Os pontos principais da reforma necessária, apontados como instrumentos políticos para a sua realização, estariam se concretizando da seguinte forma (nestes comentários, daremos ênfase às questões relativas ao Brasil e à Venezuela):

1. Uma disciplina fiscal mais austera: combatendo o exagero de protecionismo e subsídios estatais, acelerando o processo de privatização e regulando a seguridade social. O autor argumenta que, nos anos 80, a questão da disciplina fiscal se tornou importante nas decisões políticas latinoamericanas, o que já teria sido uma grande conquista.

2. Rever as prioridades nos gastos públicos: estimulando políticas de educação e saúde seletivas para as massas, para os que 'estão em desvantagem'; combatendo os subsídios utilizados para encobrir a falência de empresas estatais e tornando competitiva a área de investimentos em infraestrutura. Williamson argumenta que o FMI, embora evitando direcionar a política de cortes nos gastos públicos, se colocou sempre contra os subsídios;

enquanto o BM interferiu mais nas condicionalidades em relação ao setor público.

3. Estimular a taxação de rendimentos. A reforma tributária começa a ser implantada, através de revisão de critérios de impostos de consumo e de renda em diversos países.

4. Uma regulação moderada das taxas de interesse, de forma a provocar investimentos produtivos. A liberalização financeira também ocorreu de formas diferenciadas nos anos 80, como no Brasil – onde houve o término de subsídios e largas flutuações nas taxas de interesse – e na Venezuela – onde o governo também liberalizou as taxas deste sistema em 1989, mas o Congresso manteve alguns subsídios.

5. Manter uma taxa de câmbio real competitiva, para estimular o crescimento das exportações, evitando o excesso de saída de capitais da esfera da produção.

6. Manter uma política de comércio orientada 'para fora', liberalizando as importações, banindo as licenças para importação. A liberalização do comércio começa a se intensificar. No Brasil, houve a racionalização da estrutura das tarifas e a sua redução em 1988, mas restou a necessidade de licença para a importação de vários produtos. Na Venezuela,

“(…) um programa de liberalização de importações radical se iniciou com Carlos Andrés Pérez em 1989: muitas das proibições foram abolidas e as tarifas reduzidas a um máximo de 80%. Houve também a negociação para se tornar um membro do GATT” (WILLIAMSON, 1990: 373).

7. Uma maior abertura para os investimentos estrangeiros diretos (IED). O autor comenta que no Brasil, continuam aumentando os IED. Embora uma nova constituição expresse hostilidade quanto a esta questão, não se dirigiu concretamente pra a implantação de barreiras. Na Venezuela, no entanto, novos programas de IED foram anunciados em 1989.

8. A privatização de empresas estatais, baseada na crença da superioridade da eficiência do setor privado.

“Esta crença na eficiência superior do setor privado é há longo tempo ‘artigo de fé’ em Washington, mas só com o anúncio do Plano Baker de 1985 se tornou política oficial dos EUA promover a privatização estrangeira. O FMI e o BM têm encorajado devidamente a privatização na América Latina e em outros países desde então.” (WILLIAMSON, 1990: 16)

O autor afirma que no Brasil, desde 1980, 17 de mais de 300 empresas estatais foram privatizadas e o Congresso permitiria a privatização de mais 190. Na Venezuela, se teria anunciado em 1989 a privatização de bancos comerciais, companhias de cimento, usinas de açúcar, hotéis e outras empresas, e mais privatizações estariam em consideração.

9. A desregulamentação, para evitar a corrupção e estimular a competitividade. Os mecanismos regulatórios que deveriam ser combatidos seriam os controles no estabelecimento de novas firmas e investimentos, a restrição a investimentos estrangeiros, controle de preços, barreiras alfandegárias, créditos de alocação discriminatórios, limites de demissão de funcionários, entre outros. O autor critica o Brasil por suas novas regulações, instituídas pela nova Constituição, ação que designa de ‘regulações de Alice-no-País-das-Maravilhas’ (p.378), sem relação com a prática econômica real. Enquanto na Venezuela o controle de preços – menos para 10 itens – foi removido em 1989.

10. Rever a legislação de propriedade de direitos na América Latina.

Com a exposição dos pontos desta ‘agenda’ ou ‘consenso’, Williamson afirma, com bom senso, que não há consenso vindo de ‘Washington’, mas que a agenda está sendo implantada nos países da América Latina, que a incorporariam de formas diferentes historicamente.

De uma forma geral, a avaliação deste relatório quanto à implantação do ‘consenso de Washington’ no Brasil é positiva: os indicadores sociais seriam angustiantes, mas melhores do que uma década antes; a renda per capita estaria estagnada, e a balança-de-pagamentos teria um incrível déficit de \$16 bilhões, mas a hiperinflação estaria controlada e uma grande esperança estaria depositada no presidente eleito Fernando Collor de Mello. A agenda de

reorganização dos gastos públicos e privatização deste presidente seria positiva, embora Williamson receie que o forte 'nacionalismo' brasileiro o impeça de levar à frente a agenda de 'Washington'.

Quanto à Venezuela, Williamson comenta que, apesar de que, em 1989, Carlos Andrés Perez tenha tentado iniciar um programa de estabilização e liberalização, a resistência nacional de um país complacente em suas políticas econômicas de renda petroleira fácil, tenha tornado difícil a sua realização.

As recomendações desta agenda se dirigem tanto a 'Washington' quanto à América Latina, no sentido da construção de um liberalismo democrático de mercado, na certeza de que as reformas dos anos 80 garantiram uma reestruturação da dívida para os países latinoamericanos, embora não tenham trazido ganhos para as questões sociais, a distribuição de renda e a questão do investimento produtivo. O autor propõe que estes sejam temas para uma nova agenda para os anos 90, junto com a questão ambiental.

Concluindo esta seção, afirmamos que, em 1983, depois da crise da dívida do México, já se proclamava que os anos 80 seriam uma 'década perdida' para o desenvolvimento na América Latina. Perdida também em relação à conformação da região à liberalização mundial. A questão que foi encoberta com esta expressão, mas que está no centro do projeto neoliberal, é a de como a América Latina iria se adaptar às necessidades do mercado capitalista internacional no fim do século passado.

Desde a recessão mundial do início dos anos 80, o FMI assume o papel de planejar, implantar, coordenar e supervisionar o processo de 'ajustamento, por meio de reformas' para a região, em ações de consonância com outros órgãos do sistema das Nações Unidas.

No entanto, os critérios de condicionalidade cada vez mais rigorosos na direção da construção dos mercados internos e de movimentos forçados de redução de gastos públicos e mesmo de redução da burocracia estatal; por

vezes impediram o próprio cumprimento dos acordos de empréstimos pelos países devedores.

As consequências de 'não-crescimento', 'não-prosperidade', e 'não-eqüidade' nos anos 80 na América Latina, fazem com que o próprio FMI acrescente a questão da necessidade do 'crescimento' às suas políticas.

'Ajuste, por meio de reformas, com crescimento', passa a ser o mote dirigido à nossa região no final dos anos 80.

A reforma estrutural como centro da proposta neoliberal para os anos 80 se realizou da seguinte forma nos países da América Latina:

Quadro 1. Políticas de reforma estrutural na América Latina.

	Estabilização	Liberalização do comércio	Reforma tributária	Reforma financeira	Privatização	Reforma trabalhista	Reforma previdenciária
1985 (ou antes)	Argentina 1978 e 1985; Bolívia, Chile 1975 e 1985; Costa Rica; Peru e Uruguai 1978	Argentina 1978; Chile 1975 e 1985; México, Uruguai 1978		Argentina 1978; Chile 1975; Uruguai 1974 e 1985	Chile 1974 e 1978	Chile 1979	Chile 1981
1986	Brasil; Rep. Dominicana	Bolívia; Costa Rica		México			
1987	Guatemala; Jamaica	Jamaica			Jamaica		
1988	México	Guatemala; Guiana		Costa Rica; Brasil; Paraguai; Guiana	Chile (por volta de 1988)		
1989	Venezuela	Argentina; El Salvador; Paraguai; Trinidad e Tobago; Venezuela		Chile; Venezuela			
1990	Peru; Rep. Dominicana	Brasil; Equador; Honduras; Peru; Rep. Dominicana		Bolívia; Colômbia; El Salvador; Nicarágua; Peru; Trinidad e Tobago	Argentina	Colômbia; Guatemala	
1991	Argentina; Colômbia; Guatemala; Nicarágua; Uruguai	Colômbia; Nicarágua; Uruguai	Argentina	Honduras; Guatemala; Rep. Dominicana	Belize; Guiana; Jamaica; Venezuela	Argentina; Peru	
1992	Equador; Guiana; Honduras; Jamaica	Barbados	Nicarágua; Peru	Argentina; Jamaica	Barbados; México		
1993			El Salvador	Equador; Bahamas	Nicarágua		Peru
1994	Brasil	Belize; Haiti; Suriname	Equador; Guatemala; Honduras; Jamaica; Paraguai; Venezuela	Barbados; Belize; Haiti	Chile; Peru; Trinidad e Tobago		Argentina; Colômbia
1995	Suriname	Panamá	Belize; Bolívia		Bolívia	Panamá	
1996		Bahamas					México; Uruguai

In: THORP, 2000: 242-243.

Tais reformas, implantadas paulatinamente, em movimentos históricos que refletiram a correlação de forças sociais em cada país, realizam a agenda política-econômica do FMI e do 'Consenso de Washington' (assim como do Banco Mundial, como veremos especificamente no terceiro capítulo) para a América Latina e Caribe.

Os resultados destas reformas estruturais e programas de ajuste desencadeados no início dos anos 80, no sentido da liberalização, desregulamentação e privatização em todo o mundo, se realizaram no sentido de restaurar o poder de dominação capitalista em todos os cantos do planeta, na tentativa de **fundar uma economia de mercado integrada globalmente.**

"A chegada ao poder dos governos Thatcher e Reagan se deu sob o signo da restauração da supremacia do 'mercado'. Isso marcou o início de uma ofensiva política e social – que ainda não atingiu seus fins –, cujo objetivo é de destruir o conjunto das instituições e das relações sociais que engessaram o capital a partir do primeiro mandato de F. Roosevelt nos Estados Unidos e da vitória sobre o nazismo na Europa. Essas instituições e essas relações frearam a liberdade de ação do capital, asseguraram elementos de defesa aos assalariados contra seus empregadores e, mediante o pleno emprego, uma proteção social para a grande maioria da população em, ao menos, um dos três pólos dos países industrializados. É na esfera financeira que a 'revolução conservadora' foi rápida e massivamente seguida de efeitos. A liberalização e desregulamentação financeiras conduziram ao crescimento acelerado dos ativos financeiros, cuja expansão desde 1980 foi muito mais rápida do que a do investimento. Permitiu a reconstituição de uma classe social de 'credores profissionais', de grandes mas também de pequenos rentistas (os participantes de fundos de pensão privados e das sociedades de aplicação financeira coletiva), que desfrutam de benefícios financeiros resultantes apenas da posse de obrigações (principalmente títulos da dívida pública) e de ações. (CHESNAIS: 1997:15-16)

Na sessão seguinte, indicamos mudanças nas direções e ações do FMI entre os anos 80 e 90.

2.4. O FMI E A MUDANÇA NO PROJETO NEOLIBERAL DOS ANOS 90. O OBJETIVO DE CONSTRUIR UMA ‘ECONOMIA MUNDIAL PARA TODOS’

Nesta seção, procuramos ampliar a discussão que lançamos na seção 2.2 sobre as transições históricas nos discursos e ações do Fundo Monetário Internacional, com a análise de seus informes anuais – que se referem às atividades já realizadas, ao exercício do ano anterior à publicação – entre os anos de 1982 e 2001; procurando distinguir as seguintes fases e mudanças no discurso legitimador das ações do FMI para os ‘países subdesenvolvidos’, entre os quais, os países da América Latina e Caribe: a) nos anos 80: os objetivos políticos-econômicos de ‘ajuste, mas com crescimento’ e ‘ajuste, por meio de reformas, para o crescimento’; b) nos anos 90, de reforço às ações de supervisão e coordenação internacional de ações conjugadas com outros organismos multilaterais; e também reforço às ações específicas de diminuição da pobreza; c) a partir de 2000, no reconhecimento da necessidade de se abordar temas relativos à questão ambiental, e ao reconhecimento de efeitos negativos quanto ao crescimento mundial, que não tiveram a devida atenção do Fundo nas décadas anteriores.

Os informes anuais do FMI, além de apresentarem uma descrição dos programas aprovados, fluxos financeiros de financiamento, ações realizadas, relatórios de supervisão, diretrizes de organização, planejamento e ações; são também uma publicação que sintetiza as sugestões e decisões dos conselhos diretores, e das diversas comissões que o compõem (cujos relatos mais completos são publicados em outros periódicos, como o Boletim do FMI, que traz discursos integrais de reuniões de diretores); de modo que tanto formaliza diretrizes já realizadas, quanto promove um diagnóstico da adequação destas ações aos objetivos dos membros do Fundo, bem como lança prognósticos e tendências estratégicas de ações para o futuro. Estes informes apresentam

uma mudança temática essencial quanto ao diagnóstico da política econômica nos países em desenvolvimento.

O tema 'ajuste e desenvolvimento nos países em desenvolvimento' começa a constar destes informes a partir do ano de 1984, onde verificamos a preocupação com a criação de condições, por parte daqueles países devedores, para continuar recebendo, captando finanças externas; com mudanças em suas políticas econômicas que os permitissem adquirir uma 'flexibilidade' tanto frente à captação de recursos quanto ao pagamento destes. **A preocupação central do FMI é a de tornar os países em desenvolvimento atrativos do ponto de vista dos emprestadores-investidores financeiros internacionais – membros do Fundo, do ponto de vista da acumulação do capital; e por isto, depois da 'crise da dívida', impulsionada pela moratória mexicana de 1982, começa a mostrar uma maior preocupação com as condições de alocação dos recursos emprestados.**

O conceito de 'flexibilidade' se define por um movimento de adaptação às condições para o recebimento de novos empréstimos, e às condições para o pagamento da dívida; sendo definida também pelas condições econômicas e políticas dos países em desenvolvimento, que os qualificaria como de 'pouca flexibilidade': o objetivo seria, então, fazer com que estes países adquirissem uma 'maior flexibilidade', com mudanças em suas políticas econômicas e sociais, a fim de que os emprestadores-investidores tivessem garantias de que o dinheiro que viessem a emprestar a estes países, tivessem um retorno e um lucro garantidos... um empréstimo com segurança, com a segurança de que vai ser pago e de que vai ser lucrativo.

O diagnóstico da 'falta de flexibilidade' segue relatando as condições atuais dos países em desenvolvimento, enfatizando a 'rigidez e distorção' na alocação dos recursos externos em cada país, que os impediriam de desenvolver **um crescimento satisfatório para garantir a segurança dos empréstimos**: altas taxas de inflação, intenso controle interno de preços e salários, taxas de câmbio e de interesse inapropriadas e restrições de

pagamento ao comércio externo. A remoção completa destes impedimentos seria um elemento central nos programas de ajustes econômicos para que estes países em desenvolvimento pudessem utilizar os seus recursos reais. A possibilidade de créditos e assistência financeira está cada vez mais associada ao sucesso destes ajustes.

No relatório de 1989, o FMI elogia países como o Chile, que já teria implantado todo o pacote de reformas²¹, restringindo e abolindo medidas protecionistas, principalmente em relação à agricultura, reduzindo também as barreiras de comércio.

Apesar de agir como condutor das políticas de ajustes e reformas, condicionando empréstimos a profundas mudanças nos países em desenvolvimento; em 1990 o FMI reforça o argumento de que os próprios países em desenvolvimento é que decidiram tomar as seguintes medidas para sair da crise da dívida e retomar o crescimento, em que sobressaíram: a liberalização do comércio, a eliminação do controle de preços, a reestruturação das finanças públicas, a reorganização das empresas do setor público e a desregulamentação do setor financeiro. O argumento central do FMI é que os credores externos dão só o RESPALDO necessário a estas medidas e aos programas de reforma estruturais, possibilitando correntes renovadas de financiamento externo, de capital privado; no que chama de **aplicação e aceitação crescentes da política econômica de mercado nos países em desenvolvimento** (FMI, 1992:45).

No entanto, estas reformas não se realizam sem resistências e, associado ao objetivo de desregulamentação e reorganização do 'setor público', de preços e salários, o FMI começa, nos anos 90, a acrescentar a necessidade de uma maior supervisão quanto aos resultados das reformas; tanto no sentido de garantir sua implantação, quanto sua aceitação. Em 1993, o FMI reforça a necessidade da sua supervisão, em conjunto com outros organismos que

²¹ Ver Quadro 1. Políticas de reforma estrutural na América Latina.

prestam serviços de empréstimos semelhantes – como o BM - e enfatiza a necessidade de formar uma estratégia de ação mais eficiente quanto à assistência técnica prestada pelo Fundo em matéria de redes de proteção social aos países em desvantagem econômica, proteção social por meio de ações focalizadas e dirigidas às áreas de pobreza.

Desta forma, nos anos 90, o FMI assume a necessidade de conter as ‘tensões sociais’ provocadas pelos resultados dos ajustes e reformas implantados nos países latinoamericanos desde os anos 70, exigindo dos governos dos países uma integração cada vez maior aos objetivos do Fundo na condução de suas políticas econômicas e sociais. O desmonte das agências do welfare state e a desregulamentação das leis trabalhistas, para os países em desenvolvimento, no diagnóstico do FMI, geram novas tensões sociais que devem ser combatidas. Os programas de combate à pobreza e de diminuição da pobreza presentes nas preocupações do FMI associados à questão da governabilidade dos países, desde os anos 70, adquirem um caráter compensatório e de apaziguamento de tais ‘tensões sociais’; no entanto, não existem metas coordenadas para tais programas, o que sugere que a pobreza é um problema para ser resolvido a um prazo muito, muito longo.

No relatório de 1995 – data do cinquentenário do Fundo, quando este contava com 181 membros -, destacamos as decisões de reforço à ação de supervisão do FMI (as famosas ‘consultas’, baseadas no artigo IV do Convênio Constitutivo do FMI), em colaboração com outros órgãos internacionais, em um ambiente qualificado como de ‘maior mundialização e integração’ tanto de bens, quanto de serviços e capital, de maior ‘globalização dos mercados’; exigindo dos países usuários do Fundo uma necessidade de maior envio de informações e dados econômicos e sociais, bem como de perspectivas de ações. Em outras palavras, o FMI exige de uma forma cada vez mais integrada em seu planejamento estratégico, a participação nas decisões políticas, econômicas e sociais dos países devedores. As políticas sociais continuam aparecendo como

parte dos programas de combate à pobreza, para os países em desenvolvimento: “em matéria de política social, se seguirá dando prioridade à educação primária e à atenção básica de saúde” (FMI, 1999:82).

Abrindo, aqui, um parêntese, notamos que as capas dos informes anuais do FMI também vão modificando sua aparência ao longo dos anos: até 1994, somente o título da publicação e a autoria constava das capas; a partir de 1995 até 1997, moedas e notas de vários países compunham figuras, denotando, talvez, a multiplicidade de interesses financeiros integrados no Fundo; em 1998 os nomes dos 182 países-membros do Fundo estão escritos na capa; e em 1999, em cima de uma coluna clássica, pesada, que lhe serve de suporte, um globo terrestre aparece, mostrando a parte do mundo em que vemos a África e a Ásia, inclusive o Japão, lembrando, talvez, a crise dos mercados asiáticos ocorrida entre os anos de 1997 e 1998.

O informe de 2000 é o primeiro a trazer o lema ‘Por uma economia mundial para todos’, mostrando em sua capa catracas em tamanhos decrescentes: em primeiro plano, uma feira mostrando aspectos do comércio artesanal de algum país pobre, mas culturalmente rico, com pessoas felizes em vestimentas complexas e coloridas ocupando todos os espaços da imagem; depois, o globo terrestre em algumas linhas; o símbolo do FMI; e uma outra com números do pregão de alguma bolsa de valores ocidental. O informe de 2001 também traz os mesmos dizeres, colocados ao lado de um globo terrestre estilizado, formado por poucos traços coloridos.

O lema da ‘economia mundial para todos’ está sempre associado à parte deste ‘todos’ que ainda não conseguiram – por seus próprios méritos – fazer parte do mundo globalizado dos mercados internacionais.

No final do século XX, o FMI chega a reconhecer limites quanto à capacidade dos programas de reformas em relação ao crescimento dos países, associando a questão ambiental, da deterioração ambiental provocada pelas políticas financiadas pelo próprio Fundo, às suas preocupações formais. Na agenda do FMI, está a preocupação com a realização de ações mais rápidas de

redução da pobreza, de alívio da dívida para os países mais pobres; e a intenção de que 'a globalização funcione em benefício de todos, evitando ao máximo possível repercussões desfavoráveis' (FMI, 2000).

A renegociação da dívida externa dos países latinoamericanos, entre os anos 80 e 90, aumentou o poder e a influência dos credores na própria condução das políticas econômicas e sociais dos países. As metas integradas de liberalização, desregulamentação e privatização, implementadas e consolidadas por meio de reformas estruturais, provocaram em muitos países uma estagnação de seus mercados internos, aliada ao crescimento intenso da própria dívida externa e também de um desequilíbrio na balança de pagamentos. Estas metas, para os países subdesenvolvidos, têm sido implantadas, de forma geral, em duas fases, segundo Michel Chossudovsky (1999):

a) a fase de estabilização econômica: que se inicia com uma desvalorização da moeda, aumentando preços no mercado interno e achatando os salários reais, reduzindo o custo da força de trabalho, aumentando a inflação, reduzindo gastos públicos na área social, reduzindo gastos públicos em geral. Estes elementos são consequência do que o FMI e o BM chamam de 'realinhamento dos preços domésticos', 'pressões inflacionárias' e de 'liberalização do mercado de trabalho'.

O redirecionamento de gastos públicos de programas sociais estabelecidos nos marcos das agências de bem-estar-social nos países latinoamericanos entre os anos 80 e 90 fazendo com que estes fossem, paulatinamente, sucumbindo e se desmontando, aumentando a pobreza e a miséria. Os investimentos públicos são cada vez mais dirigidos à própria manutenção dos empréstimos realizados.

"Sob os ditames do PIP [Programa de Investimento Público - BM], todos os empréstimos para projetos de obras públicas exigem um sistema de procuração e apresentação de propostas internacionais (licitação) que aloca toda a execução para empreiteiras internacionais de engenharia e construção. Estas, por sua vez, abocanham grandes somas de dinheiro por meio de uma variedade de taxas de consultoria e

administração. As empresas locais (públicas ou privadas) tendem a ser excluídas do processo de licitação, embora a maior parte do efetivo trabalho de construção seja terceirizado pelas transnacionais, passando a ser executado por empresas domésticas (que usam mão-de-obra local com salários muito baixos). Em outras palavras, o dinheiro emprestado para projetos de infra-estrutura é “reciclado” em grande parte a favor de empreiteiras multinacionais.

Enquanto o financiamento do projeto é garantido na forma de soft loans [empréstimos negociados a taxas de juros abaixo do mercado e prazos de amortização longos, fornecidos pelas instituições financeiras internacionais para projetos a longo prazo nos países em desenvolvimento], os custos efetivos (e a taxa de juros que também compõem esses custos) são excessivamente altos para o país, ou seja, o PIP, sob a supervisão do Banco Mundial, implica diretamente o aumento da dívida externa, ao mesmo tempo em que contribui para a desmobilização dos recursos domésticos.” (CHOSSUDOVSKY, 1999:52)

Todas estas medidas diminuem a potencialidade de crescimento econômico dos países devedores, enquanto enfraquecem materialmente sua população.

b) A fase de reforma estrutural. Uma vez garantidas as condições financeiras para novos empréstimos as reformas começam a ser implantadas: a liberalização do comércio – que também enfraquece o mercado interno, aumentando o preço dos produtos de consumo de massas e aumentando o volume da dívida externa; a privatização das empresas estatais – que tira do controle público empresas estratégicas, como petróleo, gás, telecomunicações e exploração mineral e promove uma intensa terceirização de empresas nacionais; a reforma fiscal – que termina por estabelecer vantagens fiscais aos investimentos externos; a privatização da terra – em muitos países africanos, por exemplo; a desregulamentação do sistema bancário; entre outras ações, instituídas como condicionalidades para empréstimos e renegociações da dívida, pelo BM, pelo FMI e pelos sujeitos do ‘Consenso de Washington’ desde o final dos anos 70.

Enfatizamos, nesta segunda fase, a preocupação de tais organismos internacionais com a redução da pobreza, aumentada pelos resultados de seu próprio remédio macroeconômico:

“O FSE [Fundo Social de Emergência – BM] sanciona oficialmente a retirada do Estado dos setores sociais e a “administração da pobreza” (no âmbito microsocial) por meio de estruturas organizacionais separadas e paralelas. Várias organizações não-governamentais (ONGs) financiadas por “programas de ajuda” internacionais têm absorvido gradualmente muitas das funções do governo de cada país. Produção em pequena escala e projetos de produção artesanal, subcontratação por firmas de exportação, treinamento com base comunitária e programas de emprego, etc. são organizados sob os auspícios da “rede de seguridade social”. Assegura-se, desse modo, uma precária sobrevivência para as comunidades locais, ao mesmo tempo em que se diminui o risco de sublevação social.” (CHOSSUDOVSKY, 1999:58-59)

As políticas para a educação também se dirigem a esta renovada meta de redução da pobreza, como resultado do desmonte das redes de proteção social já existentes, às vezes há décadas, nos países latinoamericanos.

2.5. AS NOVAS FUNÇÕES DO ESTADO

“O Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 1997, o vigésimo desta série anual, é dedicado ao papel e à efetividade do Estado: o que o Estado deve fazer, como deve fazê-lo e como fazê-lo melhor num mundo que se está transformando rapidamente.” (BM, 1997b:iii)

Nesta seção, apresento uma leitura do Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 1997, do Banco Mundial, intitulado ‘O Estado num Mundo em Transformação’, para mostrar mudanças na proposta política-econômica e social do BM quanto à necessidade de se construir, no final do século XX, e para o século XXI, uma nova relação entre o Estado e a sociedade. Este documento, apresentado como parte da estratégia de consenso do Banco Mundial, mostra novos sentidos para o processo de realização do projeto neoliberal que se modifica historicamente, no processo de mundialização do capital.

Uma característica central destes relatórios, é que se dirigem a todos os países, ‘subdesenvolvidos e industriais’ e, embora não sejam frutos de deliberação de diretorias executivas, mas de equipes técnicas, são apresentados e cancelados pelo presidente do BM.

Este RDM, em particular, expressa a consolidação das ações que fundamentariam historicamente a relação 'estado-sociedade-desenvolvimento econômico baseado no mercado', nas duas últimas décadas do século XX. Considera os processos de ajuste e reformas estruturais dirigidas para o desenvolvimento como consolidados nas várias regiões do mundo e lança proposições prospectivas para os governos de todo o mundo, justificando, legitimando e conduzindo ideologicamente a necessidade de inúmeras e pequenas reformas para adequar o Estado – em sua concepção restrita de burocracia estatal – às novas funções que lhe seriam necessárias para aumentar a efetividade de suas ações e sua eficiência sem, no entanto, aumentar-lhe o tamanho nem a capacidade de intervenção. Os conceitos de 'novas funções' e de 'mundo em transformação' presentes neste documento, assumem a presença de atores sociais públicos e privados, ora como parceiros, ora como clientes, nesta relação com o Estado; cujas opiniões devem ser respeitadas, cujas demandas têm que ser dirigidas e cuja parceria deve ser estimulada na direção do desenvolvimento e estabilização econômicas mundiais.

Esta parceria com 'setores e organizações' da sociedade tem, no entanto, características muito sutis de ordenamento e harmonização da própria sociedade no processo de 'aceitação e implantação' das próprias sugestões do BM, envolvendo o conceito de 'democratização'.

Um argumento central sempre utilizado por organizações de caráter internacional é a questão da experiência, da experiência acumulada, que é utilizado como definidor da direção correta dos problemas e sugestões levantados, já que estas instituições estariam num local de observação privilegiado, formando uma congregação de especialistas competentes, o que legitimaria a correção de seus diagnósticos e proposições. Assistência técnica, experiências acumuladas, assistência financeira para o início das reformas e facilitação de mecanismos para assumir compromissos externos, seriam as

diretrizes atuais para a assistência dos organismos internacionais para o desenvolvimento.

Este RDM se inicia com a preocupação do BM na implantação de suas recomendações:

“Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação, muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem-estar de todo o país. Para superar essa oposição, será preciso tempo e esforço político. Mas o Relatório mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma, com a ajuda de uma sequência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. Mesmo nas piores situações, passos ainda que muitos pequenos rumo a um Estado mais efetivo podem ter um grande impacto no bem-estar econômico e social. Ao nos aproximarmos do século XXI, o desafio para o Estado consiste em não encolher-se até tornar-se insignificante, nem em dominar os mercados, mas em dar esses pequenos passos.” (Prefácio de James D. Wolfensohn, presidente do Banco Mundial)

‘Manter o Estado tal como é’ seria interesse das mesmas pessoas que o tornaram ineficiente, e que teriam tirado proveito do Estado, mediante corrupção, uso indevido, ineficaz e caro da máquina estatal, afastando investidores privados, interrompendo o processo de desenvolvimento e aumentando a pobreza. Quando o estado previdenciário entrou em crise, atribuída pelo BM ao seu aumento ineficaz,

“os mercados – internos e globais – e os cidadãos inconformados com as deficiências do Estado, passaram a insistir, muitas vezes através de organizações de base e outras entidades não-governamentais, na transparência na conduta do governo e em outras medidas para fortalecer a capacidade do Estado de atingir seus objetivos.” (p.2)

Estes atores sociais teriam exigido do Estado um novo direcionamento estratégico, uma remodelação, uma reforma do Estado, levando-o a assumir novas responsabilidades. Este RDM se propõe a ser um instrumento que orienta o Estado dos diversos países do mundo a redefinir suas responsabilidades, mediante a aceitação de reformas tanto pela empresa privada quanto pelos cidadãos e comunidades; bem como indicar uma estratégia para a realização desta redefinição no sentido de uma maior eficiência do Estado em promover ações coletivas efetivas.

Estes novos direcionamentos para as reformas não têm, neste relatório, o tom de imposição mas, certamente, compõem **novas condicionalidades** para empréstimos no início deste século; assim como as reformas às quais se refere foram fruto do processo de condicionalidades de empréstimos do FMI e do BM nos anos 80.

Duas estratégias principais de ação e de convencimento seriam necessárias, devendo ser indicadas para todos e implantadas de acordo com a sua aceitação por cada país: a instituição de novas funções para o Estado e o seu fortalecimento institucional para realizá-las.

As novas funções do Estado se relacionam com as suas capacidades reais. O Estado só deve assumir tarefas que tenha a capacidade de realizar. Para se tornar mais eficiente, deve selecionar e focalizar as suas ações, restringindo suas ações aos seus recursos e à sua capacidade de gerá-los, e estes objetivos se referem a verdadeiras mudanças de atitude de todos. As ações que devem ser priorizadas e eleitas como mais prementes seriam: a garantia da lei e da ordem, a normatização jurídica, a proteção da propriedade privada, a prestação de serviços sociais básicos – como a educação básica e a saúde – e a proteção do meio-ambiente. As soluções para a restrição das funções do Estado e a restrição dos gastos públicos devem, de acordo com este documento, envolver a participação de outros provedores: as empresas, os sindicatos, as famílias e os grupos comunitários, no apoio voluntário aos movimentos de desregulação, descentralização e privatização. Outra função básica do Estado seria o aumento de sua própria credibilidade interna e internacional.

A educação básica é indicada como um serviço básico essencial e prioritário, classificada como uma função intermediária do Estado, devendo ter responsabilidades divididas em parceria com outros grupos sociais, aparecendo nas novas funções do Estado como ‘controle de externalidades’, isto é, como controle de ações que têm conseqüências diretas e imediatas para a sociedade. As grandes conseqüências da

alfabetização universal e do aumento da percentagem da educação primária para as meninas e mulheres, apontadas pelo Banco Mundial desde os anos 70, seriam as mudanças diretas na diminuição da taxa de fecundidade e na melhoria da saúde das mulheres e seus filhos.

O fortalecimento institucional da capacidade do Estado significa:

“(...) elaborar normas e controles eficazes, coibir ações arbitrárias do Estado e combater a corrupção arraigada. Significa sujeitar as instituições públicas a uma concorrência maior, a fim de aumentar a sua eficiência. Significa melhorar o desempenho das instituições, melhorando os salários e incentivos. E significa fazer com que o Estado seja mais sensível às necessidades da população, aproximar mais o governo do povo, mediante uma maior participação e descentralização.”
(p.4)

Torna-se urgente a implantação de programas de avaliação e incentivo para os funcionários públicos, para que a ineficiência e a corrupção diminuam; além de ações em torno de três instrumentos: a) implantar normas e restrições efetivas – delimitando as responsabilidades e fortalecendo os vínculos entre os poderes judiciário, executivo e legislativo, e entre os órgãos fiscalizadores – b) estabelecer pressões competitivas entre os prestadores de serviços públicos – incentivando a ação de empresas privadas e a reforma da ‘função pública’, melhorando a remuneração do servidor público e contendo o clientelismo e; c) estimulando parcerias entre o Estado e a sociedade civil – escutando as demandas das minorias e dos pobres, aumentando a participação e supervisão da sociedade nas instituições públicas e descentralizando os trabalhos entre os níveis do governo. Segundo este relatório, a competição entre empresas públicas e privadas também deve ser estimulada, assim como os ‘serviços educacionais’. Reproduzimos aqui o quadro 5.4 deste RDM, da página 94, que trata do sistema de vales, como estratégia recomendada para estimular a geração de melhores serviços no setor público, mediante a pressão competitiva com o setor privado:

“Quadro 5.4. O sistema de vales e a seleção da escola.

O sistema de vales pode aumentar o âmbito da concorrência nos serviços de educação. Os estudantes recebem vales lastreados pelo erário público mas resgatáveis em qualquer escola, pública ou particular.

Permitir que os pais selecionem a escola a ser freqüentada por seus filhos induzirá as escolas a competir por alunos.

Os adversários da idéia alegam que os vales levariam os alunos das escolas públicas – especialmente os melhores – a abandoná-las em grande número, destruindo o sistema de ensino público. Esse resultado seria devastador e poderia resultar num ensino ainda mais deficiente para aqueles que optam por permanecer. Mas, num programa piloto de 1993, em Porto Rico, a transferência de 18% dos alunos para escolas particulares foi em grande parte neutralizada pelos 15% que se transferiram de escolas particulares para estabelecimentos públicos – o que ficou muito longe de um êxodo maciço. A experiência de Porto Rico foi tão bem sucedida que, no seu segundo ano, o número de candidatos saltou de 1.600 para 15.500.

O custeio de escolas privadas com fundos públicos não tem nada de novo. Na Holanda, dois terços dos estudantes freqüentam escolas particulares que recebem financiamento público. No Chile, ao ser reformado o sistema educacional, em 1980, o Ministério da Educação começou a oferecer subsídios de capacitação – pagamentos fixos por estudantes matriculado – às escolas públicas e privadas. Dado que o pagamento por aluno baseava-se no custo médio do ensino no setor público e que as despesas por aluno eram 70% menores no setor privado, as escolas particulares entraram em ávida competição por estudantes. Em 1982, as matrículas nas escolas particulares de nível primário mais do que duplicaram, subindo de 14% para 29% das matrículas totais, ao mesmo tempo que se verificava também quase uma quadruplicação das matrículas nas escolas secundárias privadas. Os efeitos sobre o desempenho escolar ainda não estão claros.

Os vales também apresentam um potencial de riscos. Os mais citados são os riscos de estratificação entre os serviços e de polarização entre usuários. Alguns analistas criticam a corrida desenfreada rumo à opção escolar nas antigas repúblicas soviéticas, argumentando que isso exacerbará as tensões sociais em sociedades em rápido processo de polarização. A preocupação subjacente é de que, na ausência de controles nacionais, os currículos escolares se tornem divisórios e localizados e de que um papel essencial do Estado – o de garantir a coesão social – venha a ser desgastado.”

Também é citada neste relatório a experiência da ONG Fé y Alegria, na Colômbia, que é uma organização ligada à Igreja Católica, que presta serviços de cuidados infantis e educação básica, subsidiada com fundos públicos, que, como na Venezuela, também atua principalmente em áreas urbanas de subúrbios e em áreas rurais. A estrutura de prestação de serviços específicos de tais organizações é elogiada neste RDM.

Todas estas estratégias e redirecionamento das reformas estruturais implementadas nos anos 80, seguiriam a direção, segundo este RDM, da **integração global dos países nos mercados mundiais.**

“A globalização ainda não é realmente global – falta-lhe ainda tocar uma grande porção da economia mundial. Aproximadamente metade das populações dos países em desenvolvimento ficou à margem do propalado crescimento de volume do comércio internacional e dos fluxos de capital, a partir do início dos anos 80. Em parte, a relutância dos governos em se integrar à economia mundial é compreensível. A integração à economia global, como a descentralização do poder, tanto envolve riscos como oportunidades. Por exemplo, pode tornar os países mais vulneráveis aos choques dos preços externos ou a grandes e desestabilizadoras variações de fluxos de capital. Isso torna ainda mais crucial o papel do Estado, tanto para manejar esses choques, quanto para ajudar os indivíduos e empresas a aproveitar as oportunidades do mercado global. Mas não devemos exagerar as dificuldades, particularmente em comparação com o risco de ficar totalmente fora do processo de globalização.

O custo da falta de abertura será um aumento da diferença de padrões de vida entre os países que se integraram e os que ficaram de fora. Para elevar a renda, os países que estão defasados terão que adotar políticas adequadas e fortalecer a capacidade do Estado. A integração proporciona decisivo apoio a essas políticas – e aumenta seus benefícios –, mas não pode tomar o seu lugar. Nesse sentido, a globalização começa em casa. Mas as instituições multilaterais como a Organização Mundial do Comércio têm um papel importante a desempenhar proporcionando aos países o incentivo para este salto.” (p.12-13)

Neste processo de reformulação das funções do Estado, existiriam, novamente, países perdedores e ganhadores. Os perdedores seriam aqueles que não implantassem satisfatoriamente as reformas sugeridas pelo Banco Mundial.

2.6. A EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE. ENTRE O NEOLIBERALISMO E A SOCIAL-DEMOCRACIA

Nesta seção, apontamos algumas mudanças nos anos 90, no sentido de uma renovação do pensamento conservador em defesa do capital. Pretendo

apontar algumas tendências de mudanças no projeto neoliberal de sociedade e de educação, na forma como são expressas nos documentos dos organismos internacionais já analisados e criticados. São pistas de mudanças que, no entanto, se realizam, isto é, enquanto se discute, desde o fim do século passado, se o projeto neoliberal tem ainda características do liberalismo, como se renova, se adquire características da nova social-democracia; se é neoliberalismo, pós-neoliberalismo ou mesmo ultraliberalismo; ele se implanta e se consolida, com a virada conservadora, em 1979, na Inglaterra e em 1980 nos EUA; na América Latina e Caribe, em diversos países: no Brasil desde 1989, com a eleição do Projeto de Reconstrução Nacional, representado pelo candidato F. C. de Mello; e na Venezuela, desde 1989, com uma nova eleição de C. A. Perez.

Tanto o FMI quanto o BM modificam sua condução política no sentido de uma integração global e excludente dos mercados, da produção de mercadorias, e da restrição do acesso à criação e produção da ciência e da tecnologia para os países em desenvolvimento. A continuidade do processo de reformas estruturais teve que conviver com seus próprios resultados nefastos em todo o mundo: o desmonte e destruição da burocracia estatal e dos órgãos ligados às políticas sociais; com um quadro crescente de miserabilidade, morte, fome, guerra, guerrilha e peste. Na América Latina e Caribe, os processos nacionais de 'transição democrática' – como foram comumente chamados os processos de recuperação de uma normalidade representativa após alguns anos de ditadura militar em muitos países – foram acompanhados de uma intensa participação social, ampliando conquistas sociais e a própria participação democrática. 'A crise da dívida' aconteceu concomitantemente à 'transição democrática', o que interferiu na credibilidade das políticas nacionais de democratização entre os anos 80 e 90 na América Latina e Caribe. As investidas neoliberais nos anos 90, contra o Estado – que na América Latina e Caribe, bancou o desenvolvimentismo, empresariando empréstimos externos exorbitantes, a juros cada vez maiores - se deram no sentido de responsabilizá-

lo, restringindo suas funções, ainda que a um risco terrível de atingir sua capacidade de governabilidade. No final da década, a expropriação, a intervenção e a pauperização dos países latinoamericanos se tornam tão explícitas que o FMI e BM tentam, novamente, atribuir a responsabilidade exclusivamente, ora ao Estado e sua 'incompetência gerencial', ora ao processo de globalização dos mercados, separadamente.

No entanto, o processo predatório de internacionalização capitalista, de mundialização do capital, no final do século passado, tanto envolveu a condução externa de políticas econômicas quanto sua aceitação e recondução interna, com o apoio das classes sociais dominantes nos países envolvendo também um processo de mundialização de uma nova institucionalidade democrática, numa nova relação entre o estado e a sociedade.

O projeto neoliberal não mudou só de maquiagem, ou se travestiu para ser aceito num mundo que passava por tantas transformações, mas se modificou em suas premissas principais. Certamente ainda existem correntes de descendência hayekiana, valorizando as características básicas do neoliberalismo; bem como continuam existindo liberais ainda mais conservadores na defesa do laissez-faire, como o atestam as eleições de partidos conservadores e de ultra-direita em todo o mundo; no entanto, são notadas mudanças no direcionamento ideológico do projeto neoliberal nas propostas e ações do FMI, do BM e da UNESCO nos anos 90, no sentido de implantar um capitalismo com uma 'face humanizada' nos países em desenvolvimento. Um capitalismo cujo discurso valorizaria tanto a sobrevivência dos indivíduos quanto a dos mercados, valorizaria a normalidade democrática, a eficiência da burocracia estatal, uma relação 'saudável' de parceria com atores sociais governamentais e não-governamentais, e a proteção ambiental; buscando diminuir as tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas em mudanças que, afinal, têm com motivo principal manter e ampliar a capacidade dos países de pagamento da dívida externa, de cumprir com os serviços desta dívida, de fornecer mercados funcionando de forma estável e de

manter uma ordem social sem sublevações nem possibilidades de mudança desta decisão dos países quanto à aceitação de sua própria expropriação.

Um texto que procura explicitar estas mudanças de fim de século no discurso e na estratégia política dos organismos internacionais e partidos que fazem a apologia do capital, bem como as mudanças na relação Estado-sociedade, é *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*, de Anthony Giddens (2000). Este texto, assim como o *Caminho da Servidão*, de F. Hayek, à primeira vista, parece ser um panfleto, um artigo de rápida leitura e sem muita profundidade teórica; que desqualifica inimigos, faz propostas vagas e traça novas utopias. No entanto, 'A Terceira Via' é um texto que nos traz uma estratégia de ação política como programa de renovação da social-democracia; tornando mais palatável, mais atual e de maior aceitação social, as propostas associadas à apologia do capitalismo; tanto do neoliberalismo quanto da 'antiga' social-democracia.

Um dos argumentos centrais da nova social-democracia é o do fim do socialismo. A dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas teria levado o socialismo, enquanto realização histórica concreta, projeto ou ideal a ser conquistado, a desaparecer da face da terra. O socialismo e os socialistas teriam igualmente desaparecido. A queda do muro de Berlim teria sido o símbolo máximo do fim das fronteiras do capitalismo. Em 1989, a integração capitalista teria chegado ao seu ponto máximo de aceitação incontestada mundial. A própria história não poderia ir além deste ponto civilizatório.

Outro argumento principal é o da obsolescência tanto do neoliberalismo – que não estaria conseguindo conciliar as propostas do fundamentalismo de mercado, que se basearia numa transformação constante dos mecanismos de mercado, com o conservadorismo, que desconsideraria as consequências das próprias transformações constantes do mercado – quanto da antiga social-democracia – que teria sido construída a partir das benesses do consenso keynesiano e do estado-de-bem-estar-social, atualmente em crise.

Giddens propõe a discussão de cinco dilemas para construir o arcabouço estratégico para a terceira via, que envolveriam:

“Globalização – o que é exatamente e que implicações tem? Individualismo – em que sentido, se é que há algum, as sociedades modernas estão se tornando mais individualistas? Esquerda e direita – o que devemos fazer diante da afirmação de que elas não têm mais sentido? Ação política – está a política migrando para fora dos mecanismos ortodoxos da democracia? Problemas ecológicos – como deveriam ser eles integrados na política social-democrata?” (GIDDENS, 2000: 37-38)

Tanto o FMI quanto o BM assumem direções estratégicas de renovação de políticas e condicionalidades para empréstimos nos anos 90. A seguir tento mostrar algumas destas mudanças, seguindo a provocação dos dilemas da terceira via, apontando também mudanças em relação às políticas educacionais destes órgãos e da UNESCO.

Quanto ao **individualismo**, já foi discutido nesta tese que, para o neoliberalismo, o individualismo é um valor moral radical. A escolha individual, as escalas parciais de valores, as necessidades e vontades do indivíduo seriam o próprio fundamento dos movimentos do mercado. A utilidade das mercadorias, a decisão deste uso, desta compra, da realização deste valor, expressaria o próprio movimento do *laissez-faire*, da anarquia do mercado, isto é; a mercadoria seria a própria expressão do valor, realizada na escolha dos indivíduos, interessados por alguma coisa. Hayek chega a afirmar que o conceito de ‘social’ e tudo o que é relacionado a ‘coletivo’ é invenção dos socialistas e que não existiria na sociedade humana. A social-democracia do velho estilo também seria coletivista, responsabilizando a sociedade por suas próprias desgraças comuns.

O ‘novo individualismo’ proposto neste texto assume a integração do reino da liberdade do mercado com o reino da ‘responsabilidade social com a coletividade’. No entanto, centra suas preocupações na criação de novos valores de solidariedade social, onde seria valorizada a responsabilidade do indivíduo consigo mesmo, suas mudanças de atitudes e valores pessoais, na

exigência comum de uma maior democratização. A preocupação com o ‘todos nós’ seria responsabilidade de cada um e não um valor comum.

Com relação às políticas educacionais nos anos 90 já analisadas, acrescento que houve um aprofundamento e superação da Teoria do Capital Humano, no sentido de uma revalorização da formação individual, da responsabilização do indivíduo com sua própria formação; com suas escolhas em relação às habilidades e competências que deveria formar durante toda a vida para sobreviver e ascender socialmente, contribuindo assim para o desenvolvimento de seu país. A meritocracia perpassa todas as reformas políticas nesta área: desde a montagem de currículos tanto para a educação básica quanto para a formação permanente; quanto em relação à ‘decisão de cada um’ em seguir adiante nos estudos ou tentar trabalhar antes de terminar sua formação básica, secundária ou superior; e também quanto aos sistemas de avaliação propostos, que valorizam o desempenho individual nos vários níveis de ensino. A ‘responsabilidade de cada um’ por sua própria formação encobre tanto uma ‘desresponsabilização’ institucional, um afastamento, quanto uma opção por estabelecer um caráter de terminalidade à educação básica, dirigida especialmente para as massas. O conceito de empregabilidade também se torna elemento fundamental nestas mudanças, transferindo para cada indivíduo a responsabilidade de aquisição de suas ‘competências e habilidades’, ou de suas ‘necessidades básicas de aprendizagem’ para sua formação profissional para o mercado de trabalho, ou para um posto transitório neste mercado de trabalho. A criação e produção de ciência e tecnologia fica cada vez mais restrita para os ‘países em desenvolvimento’, sendo priorizada para estes países a transferência tecnológica.

A questão da **globalização**, para o neoliberalismo entre os anos 80 e 90, não é só uma questão conceitual, mas de formação de ideologia. Representaria a realização superior do laissez-faire, o aprofundamento da internacionalização capitalista até seu ponto máximo, de integração e interdependência global entre todos os países do mundo.

No entanto, a 'globalização' significou uma intensa dinamização financeira e integração dos mercados internacionalmente, associada a um processo de abertura e desregulamentação das economias nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento; submetendo sua condução política-econômica à sobrevivência neste mundo financeiramente e comercialmente globalizado; além de ter provocado um verdadeiro desmonte do estado-de-bem-estar-social. A marginalização de países e continentes inteiros deste processo, contrasta com o discurso neoliberal de integração global, e também com a questão da ampliação do acesso às conquistas científicas e tecnológicas das últimas décadas do século XX. O 'novo individualismo', associado a este conceito de globalização, conjuga as escolhas de consumo de mercadorias e comportamentos individuais com uma interconexão de ações que podem ter implicações globais, se revelando como uma nova falácia social que, como no neoliberalismo, novamente enfatiza e valoriza o indivíduo interesseiro e descarta a dimensão coletiva da humanidade, relegando a questão do conflito entre as classes sociais a uma ilusão coletivista.

Usamos o termo 'mundialização do capital', e não 'globalização', para enfatizar as contradições implícitas neste processo, em que ficam cada vez mais explícitas as condições de exploração do trabalho para a sobrevivência do capital.

A forma como é expressa a questão da globalização, na visão da 'nova social-democracia', a social-democracia da terceira via, como a propõe Giddens, também não considera as conseqüências de marginalização e mesmo da exclusão social causadas pela implantação paulatina dos ajustes e reformas neoliberais em todo o mundo; mas a apresenta de forma positiva.

"A globalização, como vou concebê-la no que se segue, não diz respeito em absoluto apenas, ou mesmo basicamente, à interdependência econômica, mas à transformação do tempo e espaço em nossas vidas. Eventos distantes, quer econômicos ou não, afetam-nos mais direta e imediatamente que jamais antes. Inversamente, decisões que tomamos como indivíduos são com freqüência globais em suas implicações. Os hábitos alimentares que os indivíduos têm, por

exemplo, têm conseqüências para os produtores de alimentos, que podem viver do outro lado do mundo.” (GIDDENS, 2000:41)

No entanto, esta globalização se dá de forma cada vez mais seletiva, atribuindo vocações comparativas aos países e em conseqüência, às suas políticas educacionais, transformando os países subdesenvolvidos em mercados a serem explorados e em terceirizadores de mercadorias e serviços.

O Estado-nação, identificado com o welfare state, é considerado cada vez mais supérfluo, frente à globalização integradora e ao novo papel que teriam as organizações sociais.

“As nações conservam, e vão conservar por um futuro previsível, considerável poder governamental, econômico e cultural sobre seus cidadãos e na arena externa. Frequentemente, contudo, elas só serão capazes de manipular esses poderes em ativa colaboração umas com as outras, com suas próprias localidades e regiões, e com grupos e associações transnacionais.

“Governo”, assim, torna-se menos identificado com “o” governo – governo nacional – e mais abrangente. A “governança” torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras. Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governança.” (GIDDENS, 2000:42-43)

O conceito de ‘governance’, governança, governabilidade, é especialmente caro aos sociais-democratas desta nova geração; conceito que abrange tanto o poder institucional-administrativo dos governos dos países, os vários níveis de sua burocracia estatal, quanto o poder da formação de demandas e indução de políticas, de atores que – deste ponto de vista particular – não faziam parte do Estado nem do governo, assim como sindicatos e associações privadas e ongs, que trabalhariam com ações voluntárias e solidárias. O conceito de ‘governance’ abrange algumas dimensões centrais na nova relação que a social-democracia quer traçar diretamente entre os indivíduos e grupos sociais que expressam uma representatividade restrita, ou mesmo inexistente.

Partindo da afirmação de que não existe mais a vontade nem o projeto de se ir contra o capitalismo, visto que não existiria mais nenhuma alternativa

para o capitalismo, Giddens traça o argumento de que a divisão entre **direita e esquerda** perde o sentido, devendo-se construir o conceito de 'centro radical', lugar próprio da terceira via, lugar especial para se construir a nova social-democracia. Quanto à questão da reforma do welfare state, como exemplo principal de posicionamento estratégico, o centro radical estaria longe tanto do radicalismo do neoliberalismo, que defenderia a recuperação do Estado apenas como rede de segurança mínima para evitar as consequências das desigualdades; quanto da antiga social-democracia, que ainda defenderia a altíssima manutenção dos custos para manter este welfare state. Giddens não desconsidera os perigos sociais que a desigualdade provoca em todo o mundo, mas considera que se deva pensá-la de forma diferente nesta época de democracia de massas; as questões deveriam girar em volta de como regular ou administrar o Estado; assumindo as novas questões surgidas no fim do século, como 'problemas de escolha de políticas de vida' como, por exemplo: "Como deveríamos reagir à hipótese do aquecimento global? Deveríamos aceitar a energia nuclear ou não? A que ponto o trabalho deveria permanecer um valor central da vida?" (GIDDENS, 2000:54).

'Novos problemas trariam novas respostas', é um dos argumentos. Entre os novos problemas estaria a questão da reforma do Estado que "tem que corresponder a critérios de justiça social, mas tem também de reconhecer e incorporar a escolha ativa de estilo de vida, estar integrado com estratégias ecológicas e responder a novos cenários de risco" (GIDDENS, 2000:55). A superficialidade desta análise encobre tanto o conflito entre as classes sociais quanto as contradições históricas fundamentais do capitalismo.

O dilema proposto sobre a **ação política**, decorrência dos anteriores, consolida as novas funções que o Estado reformado do final do século deveria desempenhar neste mundo sem socialismo, sem neoliberalismo, nem tampouco a antiga social-democracia.

As novas funções do Estado enquanto diretor da 'governança' proposta pela social-democracia da terceira via são as seguintes:

“Prover meios para a representação dos diversos interesses. Oferecer um fórum para a conciliação das reivindicações concorrentes desses interesses. Criar e proteger uma esfera pública aberta, em que o debate irrestrito sobre questões políticas possa ser desenvolvido. Prover uma diversidade de bens públicos, entre as quais formas de seguridade coletiva e bem-estar social. Regular mercados no interesse público e fomentar a competição de mercado onde há ameaça de monopólio. Fomentar a paz social mediante o controle dos meios de violência e mediante a provisão de policiamento. Promover o desenvolvimento ativo do capital humano através de seu papel essencial no sistema de educação. Sustentar um sistema jurídico eficaz. Ter um papel diretamente econômico, como um empregador por excelência, na intervenção macro e microeconômica, além da provisão de infraestrutura. De maneira mais controversa, ter um propósito civilizatório – o governo reflete normas e valores amplamente sustentados, mas pode também ajudar a moldá-los, no sistema educacional e em outros setores. Fomentar alianças regionais e transnacionais e buscar a realização de metas globais.” (GIDDENS, 2000:57)

Estas novas funções do Estado se identificam com as propostas do Banco Mundial para as novas reformas do Estado e também para as reformas das políticas educacionais no fim do século passado.

Os **problemas ecológicos** são também uma das novas questões do fim do século, quando a sociedade teria tomado consciência da devastação causada por diversos anos de modificações na natureza, sem um princípio de cuidado nem cautela quanto a conseqüências futuras. Representaria, também, uma nova forma de relacionamento entre o indivíduo e as instituições, onde a consciência social solidária dos indivíduos estaria voltada para problemas que afetariam sua vida em comum com os outros seres humanos ou, pelo menos, com a sua comunidade local, ou mesmo entre famílias.

Neste programa da terceira via, a educação também aparece como potencializadora de capital humano, além de aumentar as possibilidades de conseguir entrar no mercado de trabalho, exigindo programas de melhores qualificações e treinamento em habilidades; especialmente para os grupos mais pobres, que deveriam ser estimulados por programas participativos, de formação de comunidades voltadas para fins comuns.

Os governos de características social-democratas tiveram, nos anos 90, um papel determinante na continuidade e modificações no projeto neoliberal de

sociedade e de educação na América Latina e Caribe, reforçando, com esta nova estratégia de conformação da 'nova social-democracia', as premissas do neoliberalismo.

3. ASPECTOS DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL NA AMÉRICA LATINA

Novas relações sociais capitalistas de produção se constroem no mundo a partir dos anos 70. A ruptura do consenso keynesiano e a superação do fordismo modificam o processo de ocidentalização em todo o mundo; tanto em suas condições objetivas – em relação às mudanças nas forças produtivas, com a incorporação cada vez mais intensa da ciência e tecnologia ao trabalho, e em relação à própria organização do trabalho – quanto em suas condições subjetivas – com a ampliação do protagonismo das massas; tanto em relação à socialização do trabalho quanto à socialização da participação política.

Um novo regime de acumulação, que David Harvey (1992) chama de 'acumulação flexível', se realiza nos anos 80:

"A acumulação flexível (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo'(...) no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, fora que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' (em oposição a 'friccional'), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista." (HARVEY, 1992: 140-141)

O regime de acumulação flexível se realiza em conformidade com a ideologia neoliberal dos anos 80, inaugurando uma nova fase no processo de internacionalização do capital, que Chesnais (1996) chama de 'mundialização do capital'; implicando em novas relações sociais no próprio capitalismo, cujas conseqüências mais gerais ao mesmo tempo aprofundam e superam as relações sociais fordistas, nos seguintes sentidos:

1) 'Uma verdadeira revolução no modo de produção social capitalista, no sentido da incorporação cada vez maior e mais intensa da ciência e da tecnologia, como forças produtivas principais, nas diversas fases de realização do capital, no trabalho e na vida'; com a criação de todo um universo derivado dos avanços integrados nas áreas da computação, informática, cibernética, microeletrônica, criação de novos materiais, engenharia genética e biotecnologia; aliado a novas formas de organização do trabalho na esfera da produção e de serviços, mais ligadas às necessidades do consumo; aliado também a uma intensa diversificação, facilidade e barateamento da disseminação do conhecimento. Este movimento gerou o que chamo de 'investimento no protótipo', o que significa que alguns produtos exigem um grande investimento em sua fase de pesquisa e criação, enquanto a sua reprodução exige um mínimo de valor agregado; fazendo com que o interesse na área de pesquisa e desenvolvimento se torne mais protegida e valorizada,

fazendo também, com que a questão da transferência de tecnologia se torne mais restrita.

“A vinculação entre conhecimento científico fundamental e tecnologia tornou-se sensivelmente mais estreita. Mais do que em qualquer outra época, assiste-se a uma interpenetração entre a tecnologia industrial, de finalidade competitiva, e a pesquisa de base ‘pura’, sem falar na ‘pesquisa fundamental orientada’, que tem papel cada vez mais importante. O exemplo mais claro é, evidentemente, o da biotecnologia, onde as ‘ciências da vida’ estão em ligação quase direta com os processos industriais. Paralelamente, todas as tecnologias críticas contemporâneas caracterizam-se por sua alta capacidade de difusão intersetorial. Elas oferecem oportunidades de renovar a concepção de muitos produtos e de inventar novos. Mais importante ainda: exigem a transformação dos processos dominantes de fabricação, bem como das técnicas de gestão, em todo o sistema industrial.” (CHESNAIS, 1996:142)

Esta ampliação da aplicação científica e tecnológica incorporadas pelo capital e pelo trabalho, no entanto, se dá de forma concentrada nos países desenvolvidos, onde se concentram, também, os acordos de cooperação tecnológica. O crescimento da multinacionalização trouxe uma maior marginalização científica e tecnológica para os países hospedeiros, obrigando-os a consumir e utilizar a tecnologia proveniente das matrizes de tais empresas, localizadas em seus países de origem. Acrescentamos, aqui, o movimento que se estende aos objetivos das políticas educacionais, implantadas de forma hegemônica pelo neoliberalismo, em diversos países.

2) ‘A reprodução ampliada do capital se desdobra no fortalecimento do capital privado e no enfraquecimento da esfera pública, nos países não-triádicos, nos seguintes aspectos’:

a) A intensificação do processo de multinacionalização fez com que o investimento externo direto (IED) implantasse o “comércio exterior como vetor principal no processo de internacionalização; seu papel é tão importante nos serviços quanto no setor de manufaturas”. (CHESNAIS, 1996:33) Este processo aprofunda o intercâmbio comercial e tecnológico entre os países da tríade (entre os EUA, o Japão e os países da Comunidade Européia, especialmente a Alemanha); impulsionando o desenvolvimento dos novos blocos financeiros e

comerciais (por exemplo, o NAFTA – Nort American Free Trade Agreement - e a OCDE – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento); **centralizando cada vez mais o capital nestes países e, ao mesmo tempo, descentralizando as suas operações, tornando o ‘terceiro mundo’ um terceirizador de produção e serviços. A organização das grandes empresas, em ‘empresas-rede’ (CHESNAIS, 1996) modifica os fluxos de produção, reprodução e circulação de mercadorias mundiais, excluindo e marginalizando países e continentes inteiros neste processo de mundialização do capital.**

b) A industrialização nos países subdesenvolvidos, como na nossa região, a América Latina, se torna cada vez mais dependente em suas potencialidades de crescimento sustentado; tendo estes países sido qualificados não mais de países em desenvolvimento, mas de ‘áreas de pobreza’, na linguagem dos organismos financeiros internacionais de fomento desde os anos 80. Além da concentração de capital e descentralização da produção; e além da exploração do trabalho por meio da precarização das relações de trabalho e de intensificação do trabalho; além destes fatores a multinacionalização tem motivações mais sutis, como:

“(...)mecanismos de apropriação e de centralização, pelas companhias mais fortes, de ativos ou riquezas produzidos por agentes econômicos (além dos assalariados, claro); no caso, pequenas empresas industriais, comerciais ou de pesquisa, cuja existência é reconhecida por poucos autores acadêmicos.” (CHESNAIS, 1996:55)

c) **O dismantelamento da esfera pública, especialmente no que se refere às políticas sociais, provoca empobrecimento e miséria para grande parte da população; visto que a retirada progressiva do estado em sentido estrito desta área não implica um incremento do salário direto; pelo contrário, em muitos países, mais impostos e encargos sobre o consumo impedem que as pessoas possam ‘investir’ seus salários em educação ou saúde. Além disto, o desemprego se torna uma característica estrutural do desenvolvimento capitalista nesta fase de mundialização do capital.**

d) A esfera financeira tem um crescimento tal que alguns autores a colocam como centro da reprodução ampliada do capital no final do século passado:

“O movimento geral do capitalismo mundial (ou regime de acumulação) repousa sobre um agravamento brutal da relação salarial, obtido pela liberalização dos investimentos e do comércio exterior, mas suas tendências essenciais são comandadas, cada vez mais claramente, pelas operações e opções de um capital financeiro mais concentrado e centralizado que em nenhum outro período precedente do capitalismo. A pedra angular dessa construção é a esfera financeira. É aí que foi colocado, através da liberalização e da desregulamentação, nas mãos do capital que se valoriza pelo viés das aplicações financeiras em bônus e ações, ou pelos empréstimos, um poder como ele não tinha mais desde os anos 20”.(CHESNAIS, 1998).

3) ‘A reprodução ampliada do trabalho também se fundamenta no desmantelamento do welfare state e, nos países dependentes, adquire características especiais, provocando mudanças nas relações de trabalho’. O desemprego se torna, nos anos 80, parte estrutural das relações sociais de produção capitalistas:

“O efeito combinado das novas tecnologias e das modificações impostas à classe operária, no tocante à intensidade do trabalho e à precariedade do emprego, foi proporcionar aos grupos americanos e europeus a possibilidade de constituir, com a ajuda de seus Estados, zonas de baixos salários e de reduzida proteção social, bem perto de suas bases principais, dentro dos próprios pólos triádicos”. (CHESNAIS, 1996:35)

Mão-de-obra barata e localizada perto dos países desenvolvidos, sem o risco da imigração, é uma das vantagens procuradas pelos países desenvolvidos.

4) ‘Uma nova correlação de forças sociais se consolida no sentido da mundialização do capital’; rearticulando regiões e países em torno a alianças que integram interesses domésticos e internacionais, nem sempre vantajosas para os países em desenvolvimento.

Neste movimento histórico, o papel dos organismos de fomento internacionais se torna cada vez mais central na busca pela hegemonia de um projeto social na ótica do capital. O projeto neoliberal vai tomando a força do

consenso na implantação dos ajustes e reformas político-econômicas para os países latino-americanos. A condução deste processo pelo FMI se consolidou, nos anos 90, com novas qualidades, isto é, interferindo e até mesmo induzindo os países credores a aceitar e implementar seus direcionamentos.

Este movimento de ‘aceitação e implementação’, no entanto, não se dá sem contradições; mas reflete a correlação de forças sociais nas realizações históricas de cada país; exigindo a consolidação de um consenso mais amplo para suas metas principais.

O Banco Mundial também está no cerne desta condução político-econômica do projeto neoliberal agindo, no entanto, por outros meios para a criação do consenso. Como veremos no capítulo III, o Banco Mundial, a partir dos anos 80, interage de uma forma cada vez mais diretiva e dominante neste processo de mundialização. Avaliaremos sua relação com a UNESCO e a sua participação na condução das reformas educacionais na América Latina e Caribe.

O termo ‘mundialização’ que utilizamos neste trabalho foi escolhido como categoria pelo seu sentido de procurar enfatizar o processo contraditório da fase de internacionalização do capital a partir dos anos 80, em oposição a uma visão regulacionista estreita, que procura restringir o desenvolvimento do capital aos ‘modos de regulação nacionais’, enfatizando uma autonomia dos estados-nações como espaço político-econômico soberano, criando ilusões sobre a possibilidade de uma associação independente ou mesmo interdependente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Nesta tese, estamos utilizando a expressão “mundialização do capital” no sentido dos trabalhos de François Chesnais, dos quais enfatizamos os seguintes aspectos:

1) O reconhecimento de que a fração

“(…) dos capitais mundiais, que mantém a forma dinheiro para se valorizar, beneficiou-se de medidas de liberalização e desregulamentação que lhe permitem movimentar-se sem restrições de uma praça financeira a outra (de Nova Iorque a Frankfurt ou Singapura)

e de uma forma a outra de investimento (de tal divisa, de tal ação, de tal título da dívida pública a outro), quase que instantaneamente com o auxílio da informática e das telecomunicações” (CHESNAIS, 1997:12);

se utilizando dos compromissos dos estados-nacionais com o serviço da dívida externa para aumentar o volume de suas ações financeiras.

2) O reconhecimento de que o capital industrial concentrado também se beneficia de estruturas oligopólicas de rivalidade de produção e de comércio, se utilizando de manobras de deslocalização, da transferência de espaços de produção para locais com salários baixos e com baixa proteção social; provocando a marginalização destas áreas – países e até continentes inteiros – e seu afastamento dos frutos da acumulação capitalista mundial.

3) Algumas prioridades metodológicas ‘ocultadas’ tanto pelo neoliberalismo quanto pela ‘escola de Williamson’:

“A mais importante destas prioridades diz respeito ao postulado central – de filiação clássica (Smith, Ricardo, Marx) – relativo à anterioridade e à predominância do investimento e da produção em relação à troca. Partir da produção torna possível buscar e entender uma das molas-mestre da internacionalização porque obriga a dedicar uma atenção muito particular ao que acontece ‘nos bastidores’ das oficinas, dos escritórios, mas também dos laboratórios de pesquisa industrial, isto é, a maneira como o trabalho está organizado sobre a base de tecnologias dadas em prol de uma maximização da produtividade (extração da mais-valia). Partir da produção significa também, na continuidade da tradição marxista, conceder a maior atenção ao processo de centralização financeira e de concentração industrial do capital, tanto no plano nacional quanto no plano internacional (...)” (CHESNAIS, 1997:14)

Enfim, o capitalismo se reorganizou, no fim do século passado, através da dispersão geopolítica, econômica e cultural, aprofundando relações de dominação, e intensificando a centralização do capital – tanto do capital produtivo quanto do capital financeiro – pelos países triádicos principais: os EUA, o Japão e a Alemanha. A hegemonia que os EUA construíram a partir do fim da 2ª Guerra Mundial funcionou como direção principal para a transformação do capitalismo, propagando alianças institucionais e novos blocos de força em torno de “valores liberais internacionalistas (...), da criação e re-criação de regimes internacionais e instituições baseadas em normas e

regras mais solidamente liberais (...) e da provisão de benefícios aos parceiros mais fracos” (PETRASH, 2000:157); entre os quais estamos nós, os países latinoamericanos.

O processo de mundialização do capital, aliado ao processo de institucionalização de uma nova relação entre o estado e a sociedade se revela como a direção principal que o capitalismo assume neste final do século XX.

CAPÍTULO III – A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Neste capítulo, investigamos as reformas educacionais realizadas entre os anos 80 e 90 na América Latina e Caribe; como parte do processo de reformas estruturais, impulsionado nos anos 80 principalmente pelo FMI e pelo BM, dirigido aos países devedores em desenvolvimento. Estas reformas educacionais se realizam como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital.

Buscamos elementos para afirmar que estas reformas educacionais fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes: a refuncionalização do Estado e a redução da pobreza; dentro dos movimentos de liberalização, privatização e desregulamentação.

No entanto, também afirmamos que a educação, como política social do estado capitalista, assume também as suas contradições, no sentido de que as mudanças nos

“(...)sistemas educacionais no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

Isso significa, na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão

relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais -, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção“. (NEVES, 1994:16)

Assim, nas formações sociais concretas que estamos investigando – a América Latina e Caribe; especialmente, o Brasil e a Venezuela, na contemporaneidade –; as complexas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal e realizadas a partir do final dos anos 80; além de cumprirem a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social, e de preocupação dos organismos internacionais com a redução da pobreza e a governabilidade dos países latinoamericanos; são também resultado dos movimentos reais de deslocalização da produção e de restrição da criação científica e tecnológica para os países dependentes; bem como resultado dos movimentos de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas; o que atinge diretamente as propostas e demandas por educação dos vários sujeitos políticos coletivos nestes países.

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país.

Buscamos elementos para afirmar, também, que estas reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização da ‘integração global’ e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto, esta integração

se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes; estimula a privatização competitiva em diversos níveis; restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, se tornando uma educação cada vez mais seletiva.

Para isto, investigamos neste capítulo, principalmente: a) a direção política-econômica que o grupo de instituições que forma o BM imprime às políticas educacionais, por meio das mudanças em suas políticas de empréstimos, na direção de suas políticas de combate à pobreza e de atribuição de novas funções sociais ao Estado; e b) a direção política-social que a UNESCO imprime às suas ações de assistência, planejamento e financiamento de projetos relativos às mudanças e reformas educacionais na nossa região.

As mudanças nas políticas sociais destas instituições internacionais se realizam no bojo das mudanças na direção política do próprio neoliberalismo; quando nos anos 80, os sujeitos que assumem este projeto de sociabilidade assumem um discurso menos economicista e mais voltado para a ‘face humana do capital’; a partir do momento histórico em que a social-democracia adquire o caráter socializante da ‘terceira-via’, nos anos 90.

1.O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO. RUMO ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

Fruto das negociações que geraram o Acordo de Bretton Woods, o Banco Mundial, inicialmente pensado como um banco internacional para a reconstrução e desenvolvimento dos países no pós-guerras, é composto hoje por um grupo de instituições: o BIRD, a IDA (International Development Association; ou AID-Associação Internacional de Desenvolvimento); a IFC (International Finance Corporation; ou CFI-Cooperação Financeira

Internacional) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais)²², entre outros órgãos; e uma multiplicidade de agências e escritórios funcionando em todo o mundo; no que parece ser uma rede intensamente integrada de partes que convergem para a realização das decisões tomadas por seus conselhos diretores. No entanto, o processo de implementação de tais diretrizes não é tão direto assim, pois além das condições históricas locais que determinam sua negociação e recepção, os escritórios locais do BM têm sua forma própria de agir de acordo com os interesses que os cercam localmente.

A partir dos anos 60, o BM se alia a decisões e ações de outros sujeitos que expressam interesses semelhantes, na defesa da acumulação capitalista mundial, por meio de acordos de cooperação, como o FMI, o BID e outras instituições das Nações Unidas, como a UNESCO e a UNICEF, além de outros bancos nacionais.

No entanto, no fundo desta movimentação contínua e heterogênea de alianças de interesses, o BM é um banco. Define todas as suas ações pelo objetivo de captar recursos, para emprestar recursos, de forma a garantir o pagamento destes empréstimos com um acréscimo financeiro ao recurso inicial, com um lucro financeiro.

O Grupo do BM esteve presente, como o FMI e o BID, como condutor político-econômico e social nas fases de desenvolvimentismo, de crise da dívida e de ajuste para os países latinoamericanos, bem como na condução das reformas neoliberais, tanto pelo volume dos empréstimos quanto pela imposição das suas condicionalidades, que foram se ampliando de condicionalidades para empréstimos específicos de programas e projetos a condicionalidades de condução de políticas econômicas e sociais nacionais.

A avaliação dos impactos causados pelas políticas econômicas e sociais do BM para a América Latina é, geralmente, negativo, quando

²² Ver Anexo I, sobre fundação, descrição e objetivos destas instituições.

retrospectivamente consideramos o crescimento da pobreza e os índices de crescimento dos países, principalmente nos anos 80, apesar de resultados positivos de vários programas específicos. Nesta seção, optamos por fazer uma análise crítica de duas das séries de publicações do BM: os 'Informes Anuais' e os 'Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial'.

Nos 'Informes Anuais' (BM, de 1971 a 1997), encontramos resumos de atividades do ano fiscal anterior, mensagens dos diretores e escritórios executivos; tabelas e dados estatísticos com sinopses das operações dos vários órgãos do BM; descrição das linhas gerais de programas, operações e uma seção permanente de 'perspectivas regionais'.

Nos 'Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial' (BM, de 1978 a 2000), encontramos, na exposição do corpo técnico do BM, indicadores de desenvolvimento mundial por países e regiões, e a discussão sobre assuntos presentes com relação ao desenvolvimento econômico mundial. Enfatizamos os temas de 1990 – 'Pobreza' (focalizando, principalmente, os pobres da América Latina e da África Sub-Saariana); de 1994 – 'Infra-Estrutura para o Desenvolvimento' (dirigido à qualidade dos investimentos nos serviços de infraestrutura); e de 1997 – 'O Estado num mundo em transformação' (comparando casos bem-sucedidos de desenvolvimento, onde o Estado optou por se adaptar aos mecanismos do mercado, em parceria com as empresas privadas e os indivíduos).

Estas publicações nos trazem diagnósticos político-econômicos e sociais de países e regiões de uma forma que tanto sintetiza dados quantitativos, quanto nos permitem uma visão analítica das preocupações, diretrizes e ações passadas, presentes e futuras do BM.

Nesta seção, dirigimos nossa análise ao tema 'países em desenvolvimento' e, especificamente, para a região que o BM denomina de América Latina e Caribe.

A preocupação geral do Banco Mundial com as políticas sociais para a América Latina e Caribe se direciona às políticas e programas específicos de

educação e saúde e, paulatinamente, nos anos 80, estas políticas vão se transformando de projetos extremamente específicos em partes da política mais geral de erradicação da pobreza. No entanto, nestas publicações, quanto ao montante de empréstimos destinados à educação, temos dados objetivos bem claros – como destinação, valor inicial e total dos projetos e objetivos gerais – e outros não tão claros – como a destinação dos recursos (o quanto os recursos expressos se destinam à implantação mesma dos projetos ou à assistência técnica para a implantação dos projetos), a contrapartida dos países e a associação com outras instituições de financiamento.

Acrescentamos a estas questões a necessidade de considerarmos o fato das diferenças de capacidade técnica dos diversos países – por meio de sua burocracia estatal – em elaborar projetos de financiamento de acordo com sua percepção da demanda real por educação; além da dificuldade de definirmos historicamente qual a educação que cada país quer e o quanto necessita de empréstimo; ou se os empréstimos para o ‘setor educação’ terminam por fazer parte de algum ‘pacote’ de empréstimos, como foi o caso das ‘reformas estruturais’ implantadas na região desde os anos 80.

Com estes dados, montamos um quadro com o montante de recursos do BM emprestados para a educação na América Latina e outro com os projetos para o setor aprovados anualmente pelo Grupo do BM para os países da América Latina (anexos 2 e 3). No entanto, estas informações, bem como a relação entre o investimento em educação e em outros setores na América Latina e no mundo, não nos dizem da realização nem tampouco do impacto de tais projetos nas políticas educacionais regionais, nem de cada país. Mesmo as publicações relativas a casos nacionais, por escritórios locais, envolvem a dimensão de mostrar/ocultar o que se realizou e quais as conseqüências das ações do BM na educação na América Latina. Os dados e a análise das mudanças na condução das políticas sociais que apresentamos nesta seção são mais um dos elementos que podem nos ajudar a analisar a nossa situação

política-educacional atual, na intenção da realização de projetos-contrahegemônicos futuros.

Em 1962, o BM inicia suas atividades no setor educativo e sua política original era a de dar suporte aos programas de educação já existentes nos países, atingindo principalmente as áreas de ensino secundário em geral e formação profissional e técnica, tanto nas áreas urbanas quanto rurais. Em 1969, o Conselho de Diretores sugeriu uma nova definição de política para a educação, que consistiu em aprofundar as diretrizes anteriores com novas técnicas educativas, como a instrução programada e a televisão educativa; incluindo a necessidade de se instrumentalizar tanto os países quanto as agências do BM para realizar sistematicamente uma análise de todos os aspectos do 'processo de aprendizagem' de cada país, de forma a tornar os empréstimos a projetos mais eficientes e eficazes em seus objetivos. Além disto, o acordo de cooperação técnica com a UNESCO foi modificado, incluindo no financiamento de assistência técnica realizado pela UNESCO em vários projetos, a questão do planejamento da educação.

Somente em 1970/1971 é que o BM demonstra a preocupação com a aprovação de projetos que signifiquem um impacto de crescimento e desenvolvimento econômico a longo prazo para os países.

Em análise sobre os documentos setoriais sobre educação produzidos na gestão de McNamara do Banco Mundial, LEHER (1998) afirma que

“Neste período, o Banco priorizou a expansão do ensino não formal e, principalmente, a rede de ensino técnico de nível médio, como as “escolas diversificadas” de nível secundário, orientadas para a formação profissional, sobretudo no setor agrário, em virtude das tensões sociais no campo. O financiamento das escolas técnicas rurais tinha como propósito preparar os jovens das zonas rurais para os ofícios agrários e, ao mesmo tempo, implementar um determinado modelo de desenvolvimento agrícola (capitalista), denominado de “modernização conservadora” ou de *Revolução Verde*. (...) A orientação econômica na qual a Educação passou a ser valorizada pressupunha o desenvolvimento capitalista dependente. Cada vez mais a política de “substituição de importações” era combatida e a estruturação da economia autóctone em moldes “small is beautiful” era incentivada. A concepção de desenvolvimento vigente à época produziu marcas

profundas na concepção político-educacional dos países dependentes. A teoria do capital humano deixara o reduzido círculo acadêmico e passara a orientar as ações dos organismos internacionais e, como desdobramento, as políticas de vários países". (p.203-204)

Nos anos 70, as áreas de educação e saúde se juntam aos projetos urbanos de desenvolvimento industrial, transporte, energia e saneamento, no sentido de resolver problemas que afetavam diretamente a pobreza (o sentido da palavra 'poor' envolve tanto as pessoas como suas condições de vida e, cada vez mais, significa 'a parte da população que vive em pobreza' e 'os países pobres', nestes documentos). Assim, projetos extensos são desenvolvidos no sentido do incremento da urbanização industrial dos países em desenvolvimento. Inovação, geração de empregos, incremento à participação comunitária; são objetivos e critérios para a aprovação dos projetos. A construção de escolas e o incremento ao ensino técnico e profissionalizante, a ampliação dos cursos secundários e a formação de professores para esta área são objetivos constantes dos projetos nesta época.

O Informe Anual de 1975 nos relata que as mudanças nos objetivos para o desenvolvimento da educação estão sendo construídas no sentido de 'educar as pessoas para uma sociedade altamente modernizada'. Para as populações urbanas, é realizado um incremento na formação técnica para o trabalho numa fase de intensa industrialização: uma qualificação intensa e específica é exigida para a participação no mercado de trabalho. Para a zona rural, o objetivo é o mesmo; embora o BM considere que o esforço de formação deva ser maior, pois considera a zona rural dos países em desenvolvimento como zonas de pobreza; onde 'trabalhadores rurais e outros segmentos da pobreza' estão culturalmente envolvidos com modos de vida tradicionais, ainda muito distantes das necessidades do 'setor moderno da economia'. Acrescentamos que estes projetos se realizam geralmente em conformidade com projetos governamentais já existentes, tanto como reforço e ampliação de sistemas educacionais, quanto de assistência e provimento técnico aos órgãos estatais ligados à gestão educacional, no sentido de orientar e garantir o cumprimento dos projetos.

Equipar centros de aprendizagem técnica urbanos e rurais faria parte tanto do objetivo de redução da pobreza – pela capacitação técnica e cultural dos pobres – quanto da resolução de impulsionar para o desenvolvimento os países ‘ainda em desenvolvimento’. **Além destes objetivos relativos ao incremento de capital humano e formação ético-política do trabalhador, nos anos 70, a necessidade do controle e direção das massas começa a se tornar uma constante expressa de forma cada vez mais explícita na preocupação dos organismos internacionais. Conformer as massas é uma preocupação constante destes sujeitos políticos coletivos.**

“O extraordinário ajuste aos enormes desequilíbrios de pagamentos de meados do decênio de 1970 se produziu em grande medida mediante a ‘recirculação’ dos recursos financeiros através dos bancos privados, o rápido aumento das importações de bens e serviços pelos países com superávit de capital e das remessas dos trabalhadores destes mesmos países, e as medidas de política fiscal, monetária e cambiária. O custo econômico do ajuste do ponto de vista, por exemplo, da perda do ímpeto do desenvolvimento e, em alguns casos, da acumulação do endividamento, foi considerável. As dificuldades que enfrentaram os países em desenvolvimento menos adiantados seguiram sendo muito graves durante o decênio. A urgente tarefa de adaptar-se completamente ao novo ambiente econômico é todavia o principal desafio para os países em desenvolvimento ao começar o novo decênio.” (BM, 1980a:15)

Levar os países latinoamericanos a uma ‘economia moderada’ continua sendo uma prioridade para o BM. O Estado continua sendo o principal responsável por este desenvolvimento. **O objetivo principal seria o crescimento sustentável RÁPIDO, com um nível crescente de investimento no desenvolvimento dos recursos humanos, construído sobre a base de um Estado sólido financeiramente. Ampliar e crescer, apesar dos problemas como o preço do petróleo e o crescente endividamento externo; aproveitar melhor seus recursos primários e realizar reformas no Estado que permitissem este contínuo crescimento; e também, reduzir o protecionismo, para que a cooperação com os países industrializados aumentasse e trouxesse dividendos para os países não desenvolvidos.**

Do ponto de vista do BM, no início dos anos 80, os países latinoamericanos, sob as conseqüências da recessão mundial, sofreram também uma crise de credibilidade, pois os resultados da estagnação do início da década foram tão desastrosos, que o capital privado se afastou e seria um dos objetivos necessários para a década, o estabelecimento de reformas estruturais para restaurar esta credibilidade.

“Os programas de austeridade intensa destinados a restaurar o equilíbrio externo, combinados com o declínio da procura das exportações da região, levaram à mais acentuada diminuição da produção e do emprego que a América Latina já experimentou nos últimos 50 anos. Para a região como um todo, o PIB per capita sofreu uma redução de quase 6% em 1983. Para muitos países (Argentina, Bolívia, Brasil, Uruguai, grande parte da América Central e o Caribe), bem como para a região como um todo, 1983 foi o terceiro ano consecutivo de estagnação ou declínio do PIB per capita. Atualmente, a produção per capita da região encontra-se aproximadamente ao nível em que estava em 1976.” (BM, 1984b:31)

Assim, as reformas se justificariam como ações dos governos para realizar ações de ajuste com crescimento e alívio da pobreza, que foram os motes principais do BM no final dos anos 80 e, com isto, a prioridade para os projetos de educação básica e os serviços básicos de saúde é incentivada na forma de projetos de impacto para reduzir RAPIDAMENTE a pobreza... ‘a pobreza’ e o ‘número de pessoas pobres’, não as ‘condições de pobreza’.

Os países são mostrados como protagonistas tanto de suas crises recessivas quanto da decisão em crescer e aliviar a pobreza. O BM e suas ações em cooperação com outros organismos representantes da ‘comunidade internacional’, só se responsabilizam para dar um respaldo, uma AJUDA para o crescimento. A decisão dos rumos deste crescimento seria de responsabilidade total dos países.

Para o BM, as reformas, indicadas para os países em desenvolvimento, seriam uma necessidade dos países para resolver seus problemas internos de eficiência quanto ao setor público, à liberalização do comércio, à regulação das taxas de interesse e à redução do protecionismo e do controle administrativo restritivo em relação ao mercado.

“O objetivo fundamental do Banco Mundial é reduzir a pobreza. Os meios de lograr este objetivo constituem a base de suas atividades, seja mediante o apoio a medidas de ajuste destinadas a assentar as bases do crescimento sustentável, com financiamento para inversões ou através de suas investigações e de seu trabalho econômico e setorial sobre os países.” (BM, 1989a:39)

Expresso desta forma, o problema da pobreza se restringiria a uma questão de condução política do gerenciamento do crescimento econômico e da alocação dos recursos; problema a ser resolvido por meio de reformas no sistema político-econômico dos países, de forma a atingir e aumentar a eficiência e a equidade dos ‘setores sociais’.

Quanto à educação, os esforços dos anos 70 e início dos anos 80 se aprofundam sempre no sentido do crescimento econômico, e do aumento da ‘produtividade do trabalho’. ‘A produtividade do trabalho deve ser aumentada’, ‘frente às novas necessidades tecnológicas’, são objetivos freqüentes nestes documentos. Outro aspecto de relevância nesta época, quanto às mudanças nas ações do Banco Mundial, é a questão da governabilidade, que começa a se tornar cada vez mais central, no sentido de criar as condições de ‘implantação e aceitação’²³ para as reformas em curso na América Latina e Caribe, fortalecendo a eficiência e a capacidade dos governos neste movimento.

Como questão central do projeto neoliberal, o medo do descontrole desgovernado dos mercados, que poderia levar a outra grande recessão mundial, também é acompanhado do medo das massas insatisfeitas desgovernadas. Os movimentos da sociedade, de resistência e reação às reformas, são encarados como prejudiciais à consolidação do projeto neoliberal e o fortalecimento da ‘capacidade de governar’ dos países, estimulado pela realização das reformas estruturais, aumentaria a garantia da aceitação social.

É também a partir dos anos 80 que o Banco Mundial começa a ampliar de forma estratégica e integrada suas ações na área das políticas sociais e o financiamento e assessoramento do planejamento das políticas educacionais

²³ Nesta tese, ver capítulo II, seções 2.2 e 2.4 sobre as mudanças nas ações do FMI.

nacionais se aprofunda. Uma agenda global para a educação e para a realização de reformas educacionais para a América Latina e Caribe começa a ser preparada em conjunto com a UNESCO.

2. A UNESCO NOS ANOS 80. UMA REDE DE AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS MASSAS

As ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), voltadas para as reformas educativas na América Latina entre os anos 80 e 90, se pautaram, no movimento de mundialização do capital, pelas diretrizes da própria Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte, mas também acompanharam as novas dimensões do projeto neoliberal conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) na defesa dos interesses capitalistas mundiais. No entanto, afirmamos que a UNESCO participa como condutora política-ideológica principal das reformas educacionais na América Latina; não como autônoma ou dominante na implantação de suas diretrizes – visto que a partir dos anos 80 suas ações começam a se confundir com as ações do BM, tanto na condução das reformas, quanto na dependência de financiamento – mas como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas.

Nesta seção, investigamos o planejamento e a implantação da agenda global da UNESCO em relação à educação, que toma formas específicas de agenda global de ações e de integração com o BM, para os países da América Latina e Caribe; modificando, também, o conteúdo das suas propostas educacionais.

Um dos sujeitos políticos coletivos mais atuantes nas reformas educacionais na América Latina e Caribe no final do século XX, a UNESCO foi criada em 1945, no seio da ONU, no período pós-guerras, no mesmo sentido de promover a paz mundial e o bem estar comum da humanidade. Integração,

multiplicidade cultural, paz entre os povos e nações, um futuro melhor para os descendentes, a defesa dos direitos humanos, a preservação do patrimônio histórico e cultural dos países e povos, e a igualdade social, são conceitos sempre presentes no ideário desta instituição. Seu conselho consultivo tem um voto por país e a sua composição se modifica através das décadas, refletindo apoios e discordâncias quanto às suas linhas de ação. Assim como outras organizações internacionais, a UNESCO tem escritórios em diversos dos países a ela associados e suas equipes de trabalho locais gerenciam seus programas e projetos.

Com relação à educação, a UNESCO promove encontros e conferências internacionais cuja participação de representantes nacionais envolve acordos e montagens de ações consensuais atreladas a futuros financiamentos.

Já nos anos 50, as negociações para a realização do Proyecto Principal n.1, para a América Latina e Caribe, traçam objetivos compensatórios para sanar deficiências e áreas da educação que a UNESCO julgava essenciais para o crescimento e desenvolvimento dos países e que mereciam uma atenção reforçada. O apoio a programas de educação básica, a erradicação do analfabetismo e a instalação de infra-estrutura para a educação nas áreas rurais são ações centrais, cujos objetivos se aliavam à cruzada anticomunista, principalmente nos anos 60, na América Latina e Caribe, e procuravam atingir 'populações e comunidades menos privilegiadas'.

O apoio ao desenvolvimentismo, em suas ações dirigidas para a América Latina e Caribe revela identidades com o estruturalismo cepalino. O crescimento com equidade pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas e, neste sentido, a educação, nos anos 70, para a UNESCO, é considerada como recurso humano principal, como o capital humano que diferenciou os países que atingiram mais depressa os requisitos do desenvolvimento.

Nos anos 70, uma multiplicidade de projetos e programas é desenvolvida pela UNESCO na América Latina e Caribe, tendo outros organismos como colaboradores.

Uma das preocupações centrais da UNESCO, presente em seus documentos há seis décadas, é com a questão do controle da informação, bem como a ampliação da participação de agentes locais, como base estratégica de formação de consenso em torno de suas ações; que busca realizar de forma cada vez mais integrada formando, para isto, uma extensa rede de organismos e instituições locais e mundiais. Assim, o primeiro passo dos projetos é sempre a formação de um diagnóstico atual do tema e dos locais para onde se dirigem os projetos. Nesta primeira fase, consultores locais e externos montam equipes para o 'levantamento de dados' sobre o movimento que se quer investigar: congressos e seminários são financiados para garantir a participação de professores e funcionários locais. Enquetes e observações etnográficas também são utilizadas como instrumentos. Os relatórios finais dos projetos são análises de relatórios enviados pelos países e instituições envolvidas no processo e sugerem passos de resolução dos problemas indicados/montados na primeira fase.

Um dos projetos desenvolvidos nos anos 70 em vários países, o projeto "Desarrollo y educación en América Latina e Caribe" também realizou estas diretrizes de integração. Este projeto teve a participação da UNESCO, da UNICEF e da CEPAL – como fonte principais de 'conhecimentos sobre educação'- e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) - como parceiro experiente em questões de definição e implementação de políticas. Seu relatório final (RAMA, 1980) nos mostra que era principalmente um projeto investigativo com o intuito principal de desenvolver uma rede de organismos, instituições, e envolver funcionários e especialistas; projeto tanto de caráter governamental como acadêmico; com a tarefa comum de investigar e refletir sobre a realidade política educacional local e produzir sugestões de resolução de problemas. Esta rede teria como objetivos formular estudos sobre aspectos educativos específicos e revelar a situação de grupos sociais e casos nacionais, para possibilitar a resolução de problemas.

A produção de documentos de sínteses estatísticas e a sugestão de diretrizes, no entanto, contribuem para montar mais um passo na consolidação daquela rede, predisposta a implementar todas as suas sugestões finais. Neste relatório, a educação aparece como direito social, mas no sentido do direito das massas a participar do processo de urbanização e modernização em curso na região, do direito das massas ao acesso ao 'conhecimento escolar', ao conhecimento que a escola pode oferecer para incrementar o capital humano das massas.

No ano de 1979, no limiar da grande virada conservadora neoliberal no mundo, já estava se realizando, sob a condução da UNESCO, uma agenda global para a educação, no sentido da educação seletiva para as massas, seguindo a estratégia da formação de consenso própria da atuação deste órgão. Um consenso articulado regionalmente. Neste ano, uma reunião de Ministros de Educação, Planejamento e Economia²⁴ sugere a criação de um Plano de ação para a educação na América Latina e Caribe, que será aprovado em 1981, na 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO²⁵, como "Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe" (PPE), a ser desenvolvido entre os anos de 1980 e 2000. Outros três planos foram desenvolvidos em outras regiões, para apoiar os países em suas ações de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica: o Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; o Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL); e o Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no ano 2000 (ARABUPEAL). Além destes planos, nos anos 80, quatro redes regionais foram criadas pela UNESCO:

"Estas redes estão integradas por instituições e projetos nacionais que desenvolvem atividades nos campos e programas prioritários. Se estabeleceram as seguintes redes: rede regional de capacitação de pessoal e de apoio específico aos programas de

²⁴ MINEDLAC V, México, 1979.

²⁵ Ver MELO, 1996 e 1998 e UNESCO, 1998.

alfabetização e educação de adultos (REDALF), da qual participam 17 países; rede regional de inovação e mudanças na formação, aperfeiçoamento e capacitação de educadores (PICPEMCE), formada por 21 países; rede regional para a capacitação, inovação e investigação nos campos da planificação e administração da educação básica e dos programas de alfabetização (REPLAD), desta rede participam 18 países, os países do Caribe de fala inglesa e holandesa estão representados na rede pela REDE CARNEID; sistema regional de informação para o Projeto Principal (SIRI), da qual fazem parte todos os países da região.” (UNESCO, 1998:9)

O PPE não é apenas um plano de ação conjunta; é um poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso, em torno de temas e ações que conduziram as políticas educacionais na América Latina e Caribe nos anos 80, conformando-as aos objetivos das reformas neoliberais que se realizavam em todo o mundo e nos anos 90 renova e supera seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas.

O PPE está inserido nas ações da Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC)²⁶, da UNESCO, e sua ação geopolítica de integração regional segue a preocupação do BM e do FMI nos anos 80 e 90 de implantação e aceitação das reformas estruturais. Com objetivos e metas centrais definidas na direção da realização de uma agenda regional para a educação básica – como a universalização do ensino básico, a erradicação do analfabetismo, a continuidade das políticas, a participação social e a descentralização administrativa e financeira – o PPE busca uniformizar as políticas educacionais da América Latina e Caribe; criando não só um

²⁶ A OREALC “é uma das quatro unidades do setor educação da UNESCO que se encontra fora da sede de Paris. Está sediada em Santiago de Chile e tem a responsabilidade de apoiar e assistir aos países da região no melhoramento da educação, tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura de paz, tolerância e democracia, no marco das sugestões dos Ministros de Educação da região e os acordos da Conferência Geral. A OREALC conta com o apoio das oficinas subregionais em San José (Costa Rica), Quito (Equador), Kingston (Jamaica) e trabalha em coordenação com o Instituto Regional de Educação para a América Latina e Caribe – IESALC -, em Caracas (Venezuela), a Rede Caribenha de Inovações Educativas para o Desenvolvimento (CARNEID) em Bridgetown (Barbados) e as Oficinas da UNESCO nos diversos países e interage com as Oficinas Regionais de Ciências (Montevideo) e de Cultura (La Habana).” www.unesco.cl/0101.htm, 20/12/02.

cronograma comum de ações políticas – como a formação dos planos decenais de educação, em vários níveis governamentais, e a adequação e atualização das leis referentes à educação de cada país – mas também uma mesma linguagem para expressar diagnósticos, problemas e soluções locais em uma mesma operação regional, na formação do programa que se tornou um mote principal nas políticas educacionais dos países: o programa de Educação para Todos. Integrar os excluídos no processo de desenvolvimento, integrá-los culturalmente e reintegrá-los socialmente, seria um papel central da educação, numa intenção de ‘humanizar o desenvolvimento’.

O diagnóstico dos problemas educacionais da região, que orientou as discussões para a formação do PPE, segundo a própria UNESCO, envolveu:

“(…) a extrema pobreza de vastos setores da população na maioria dos países, assim como a persistência de uma baixa escolarização em alguns; a presença, na região, de 45 milhões de analfabetos, para uma população adulta de 159 milhões; uma excessiva taxa de deserção nos primeiros anos de escolaridade; sistemas de ensino muito inadequados para a população à qual se destinam; desajustes entre educação e trabalho; escassa articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural e em alguns casos, deficiente organização e administração dos sistemas educativos, caracterizados por uma forte centralização nos aspectos normativos e funcionais” (UNESCO, 1998:7/8);

e gerou seus três objetivos específicos:

“(…) assegurar a escolarização antes do término de 1999 a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para adultos; melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através das reformas necessárias.” (UNESCO, 1998:8)

A universalização da educação básica, a superação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, são os direcionamentos principais da OREALC nos anos 80, no sentido da redução da pobreza, tanto em relação à melhoria da qualidade de vida – com a aprendizagem de conhecimentos básicos sobre saúde e planejamento familiar – quanto de aumento dos conhecimentos básicos para o trabalho. Nesta época, a UNESCO ainda apóia a realização de políticas educacionais como estratégias de desenvolvimento para os países, sob a coordenação dos governos locais, e enfatizando a necessidade do aumento do investimento dos países na educação pública, no sentido restrito de seus três objetivos principais.

Assim, quando em 1984 os EUA – maior fonte de financiamento da UNESCO – se retiraram desta organização²⁷, provocando uma relação de associação cada vez mais dependente financeiramente da UNESCO com o BM, uma agenda hegemônica de homogeneização das políticas educacionais para a América Latina e Caribe já estava em andamento. A partir deste processo, cada vez mais o BM dirige a própria agenda da UNESCO e, especificamente, da OREALC, modificando o sentido político-ideológico de suas realizações.

3. BM E UNESCO NOS ANOS 90. A AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO PARA TODOS NO CONTEXTO DAS NOVAS FUNÇÕES DO ESTADO

Nesta seção, apontamos mudanças e continuidades nos objetivos e ações do BM e da UNESCO entre os anos 80 e 90; que aprofundam o conceito de capital humano para a educação, enfatizando uma ‘vocação’ dos países subdesenvolvidos para receber e utilizar tecnologia transferida dos países centrais. Nesta concepção, a necessidade de se construir uma ‘educação de qualidade para todos’ envolveria a aquisição de novas competências e habilidades pelo indivíduo; o que se daria, no entanto, de forma restrita. Procuramos elementos para afirmar que o extenso e abrangente programa de Educação para Todos conduzido por estas instituições se desenvolve nos países latinoamericanos no sentido da restrição da educação à educação básica e no aprofundamento das desigualdades educacionais, impedindo a formação integral das massas e contribuindo para aprofundar as condições de exclusão social. Neste processo, o BM busca instituir novas funções para o Estado, apontando formas para estimular o seu fortalecimento institucional para

²⁷ Em LEHER, 1999, o autor relaciona as mudanças na política internacional dos EUA com o processo de sua relação com a UNESCO.

realizá-las. No final do século passado, o projeto neoliberal se modificou em suas premissas principais, assumindo as propostas da 'nova social-democracia', inclusive na direção das políticas educacionais, no processo de mundialização do capital.

3.1. O BM E A EDUCAÇÃO NOS ANOS 90

“Dado que o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação representa um mecanismo chave para a redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas vivendo na pobreza” (BM,1993a:136)

A leitura dos informes anuais do BM nos anos 90 nos mostra claramente a mudança nas suas direções político-educacionais, modificando e aprofundando o conceito de educação no sentido do conceito de capital humano, e de política educacional como gestão eficiente dos sistemas educativos. A preocupação com o resultado das reformas estruturais já realizadas nos países latinoamericanos e as mudanças sociais ocorridas, está presente em todos os informes. Para o BM, as reformas estruturais, político-econômicas, realizadas desde os anos 80, demandam reformas nos diversos setores sociais, assim como demandam reformas políticas educacionais, como um vetor causal, dirigido para a eficiência dos diversos sistemas educacionais nacionais em seu movimento de acompanhar e se adequar àquelas reformas.

Os empréstimos para a educação primária se caracterizam como o maior objetivo específico no programa educacional do Banco Mundial nos anos 90, sempre no sentido de prover oportunidades para as populações ‘em desvantagem’, para a aquisição de conhecimentos e habilidades para utilizar processos de transferência de tecnologia; o que ampliaria a capacidade dos países subdesenvolvidos de “receber, adaptar e aplicar novas tecnologias” (BM,1991a:54). Este informe de 1991 nos afirma que os países latinoamericanos estariam modificando seus padrões de governo, depois dos movimentos de reforma dos anos 80, procurando governos menores e mais

eficientes em diversos níveis da burocracia estatal; a privatização de empresas públicas, o livre comércio, a desregulamentação do mercado, a redução do gasto público, o aumento de oportunidades para os menos privilegiados e o provimento de redes de segurança [safety net] para os pobres durante este processo de reforma e ajuste. Dependendo da aceitação e implantação destas reformas em cada país, o BM aponta lições aprendidas, que resultariam na recuperação da confiança pública, para o retorno dos investimentos privados: a reestruturação do setor público e a eliminação dos déficits fiscais; a interdependência no gerenciamento da economia externa e doméstica; e a proteção aos grupos menos privilegiados, mantendo programas básicos de assistência social, de saúde e de educação.

Os vários níveis da reforma estrutural teriam libertado os países de seus problemas administrativos estimulando o melhor empresariamento do sistema público, concentrando suas atividades na verdadeira vocação dos governos: “a provisão de bens públicos essenciais e infraestrutura de apoio ao desenvolvimento a programas nos setores sociais, que tanto dão assistência aos mais pobres quanto ajudam a desenvolver recursos e capital humano” (BM,1992a:147); afastando também os governos da interferência nos mercados e do gerenciamento da política econômica. Um dos graves problemas apontados no relatório de 1994 quanto a uma mais eficiente alocação de recursos públicos é o financiamento da educação superior que, na visão do BM, incentivaria as desigualdades sociais.

Nos anos 90, o Banco Mundial incrementa sua política de empréstimo para os países latinoamericanos, no sentido da continuidade da realização das reformas estruturais, investindo nas mudanças dos vários níveis da burocracia estatal, no sentido de prover os países de uma capacidade de gerenciamento mais eficiente. Uma reforma político-administrativa que incorporou de formas diferenciadas as direções do projeto neoliberal de sociedade, tendo a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria

para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, baseada no incremento de capital humano. Reformas dirigidas, no entanto, à vocação dos países da América Latina e Caribe, de receber tecnologia, que seria transferida dos países centrais. As reformas sociais necessárias visariam à adequação dos países latinoamericanos à sua posição no mercado globalizado, onde cada região teria um papel a cumprir no processo de mundialização do capital.

Em 1990, o BM – junto com o PNUD, a UNICEF e a UNESCO – renova suas ações no setor educacional, com a preparação e realização de uma ‘nova agenda para a educação básica’. Reproduzimos aqui, os comentários deste informe anual (BM, 1991a) sobre a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, e sobre documento elaborado pela equipe executiva do BM nesta ocasião, por considerá-los como norteamentos de ações para toda a década.

“A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, se dirigiu para a melhoria da qualidade da educação primária e incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento. Ela também significou um fórum para discutir os problemas que afetam a educação, formular ações propositivas, e ajudar a construir uma responsabilidade pública à necessidade de se expandir o acesso das crianças à educação.

O presidente do Banco, discursando para delegados, na Conferência, anunciou o incremento de empréstimos para a educação pelo Banco, nos últimos três anos, de mais de \$1.5 bilhões por ano. O apoio para a educação primária básica, ele acrescentou, será a prioridade dominante nos empréstimos do Banco para o setor.

A necessidade deste foco está clara, particularmente, para países de baixa-renda, onde metade das crianças em idade escolar (exceto China e Índia) não está na escola, e onde menos de 60% dos estudantes que entra na escola primária completa o ciclo de seis anos.

Grandes progressos foram feitos em países de renda média, mas mesmo neste grupo, os adultos têm menos de quatro anos de escolarização, por volta de 20% da população em idade escolar continua fora da escola, e persistem as diferenças de oportunidade educacional para meninas e meninos.

As bases para uma estrutura de apoio adicional para educação primária foram providenciadas rapidamente depois da Conferência de Jomtien, quando se iniciou um diálogo entre os diretores executivos do Banco sobre as conclusões de um estudo preparado pelo Banco para ajudar os governos nas difíceis decisões entre oportunidades de investimento para a priorização da educação básica.

O estudo concluiu que as melhorias devem ser feitas em três áreas – melhoramento do ambiente de aprendizagem, preparação e motivação de professores, e reforço à capacidade institucional do sistema educativo.

A necessidade do aumento do acesso eqüitativo para a educação e o reforço à base financeira da educação primária também foram salientados, e o convite ao incremento da assistência de doadores bilaterais e instituições financeiras internacionais, incluindo o Banco, foi feito.

O ambiente de aprendizagem pode ser melhorado, declara o estudo, pela ênfase em oferecer aos estudantes uma educação de qualidade – definida como a que permite aos estudantes adquirir conhecimentos e habilidades principais especificadas nos currículos nacionais. Assim, materiais de aprendizagem devem ser providenciados em quantidade suficiente para assegurar que cada criança tenha acesso a livros-texto e outros tipos de material de leitura, e um mínimo de 880 horas em sala-de-aula por ano devem ser dedicadas aos objetivos de aprendizagem principais.

A habilidade das crianças de aprender deve ser fortalecida pelas habilidades e motivações de seus professores. A próxima geração de professores deve ser melhorada, segundo este estudo sugere, pelo requisito de que os professores sejam graduados em escolas secundárias, eliminando a necessidade de resoluções acadêmicas caras em faculdades de formação de professores. Competências pedagógicas, hoje largamente negligenciadas, podem ser adquiridas mediante programas curtos de treinamento de professores, seguindo o conteúdo da educação geral de nível secundário. Professores devem ser melhor pagos (com salários ligados a possibilidades de progressão na carreira); eles também devem ter melhores condições de trabalho.

O terceiro requisito para a melhoria do sistema educativo é uma estrutura de administração e gerenciamento mais efetiva. Estratégias para fortalecer a capacidade institucional dos sistemas educativos podem incluir uma reestruturação que dará aos gerentes de todos os níveis autoridade e recursos para fazer seus trabalhos com eficiência e desenvolver capacidade gerencial para programas de desenvolvimento de equipes, incrementando oportunidades profissionais, definindo suas linhas de carreira.

Acesso eqüitativo à educação, particularmente em países de baixa renda, deve ser incrementado, conclui o estudo. De mais de 100 milhões de crianças em idade escolar fora da escola, a imensa maioria vem de um dos grupos tradicionais em desvantagem na sociedade: rural, feminino e pobre. Uma forma de prover acesso às crianças fora da escola é melhorar a oferta de facilidades escolares (por exemplo, organizando o dia escolar em múltiplos turnos, construindo mais escolas ou expandindo as que existem, e colocando limites nos repasses para a escolarização privada).

O estudo reconhece que as melhorias na educação primária não virão sem custos financeiros. Contudo, ele argüi que desde que a educação primária se tornou o instrumento particular mais poderoso

aceito como ferramenta para a mobilidade social e econômicas; uma preocupação genuína com o bem-estar dos pobres demanda que a educação deve ser financiada de uma forma tal que o acesso não fique atrelado à capacidade de pagamento. A mudança está em achar os recursos para iniciar o processo e manter seu desenvolvimento.

Uma primeira fonte para esta necessidade de recursos adicionais é o próprio subsetor da educação primária, pela realocação no setor. O aumento de fundos para a melhoria da educação primária também requer esforços de doadores. É requerida uma melhora nas metas efetivas da assistência financeira, como suporte para a educação primária, e desenvolvimento de programas subsetoriais. Como as prioridades vão se diferenciar entre os países, os doadores terão que ser flexíveis no seu apoio aos programas de desenvolvimento educativo.” (p.59-60)

O que fazer para alcançar esta ‘educação de qualidade’ já está posto neste documento: a partir de um aumento de custos financeiros, uma melhoria para o desenvolvimento educativo eqüitativo demandaria tanto a) a melhoria da preparação e motivação docentes, para o que o BM sugere uma formação rápida para novos professores e melhoria dos salários a partir de novas oportunidades de carreira; b) a melhoria da qualidade da aprendizagem, para o que o BM sugere a formação de currículos específicos e a entrega de materiais de aprendizagem; c) o reforço à capacidade institucional dos sistemas educativos, com a melhoria gerencial de todo o sistema; quanto d) providências focalizadas para a educação nas áreas ‘em desvantagem’, como áreas rurais, para onde são sugeridos múltiplos turnos e construção de novas escolas; problemas que seriam resolvidos mediante um processo de ‘reformas educacionais’, em vários níveis, nos países latinoamericanos.

A questão da aquisição de novas competências e habilidades se torna um objetivo principal nos anos 90. O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem, valorizado pela teoria do capital humano, vai se transformando, acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho. A formação do trabalhador polivalente, exigida no final do século passado, envolve a aquisição de informações cada vez mais específicas e, também, mais diversificadas. Um verdadeiro caleidoscópio de ‘sempre novas’ instruções, máquinas, produtos e demandas invade o nosso cotidiano de vida e

trabalho. Disciplinas como ética, e relacionadas a normas de etiqueta, conduta e comportamento, trabalho em grupo e intergrupos, são cada vez mais valorizadas, bem como as competências relacionadas à seleção e utilização de informações diversas para um determinado fim.

O aumento do desemprego, que se torna uma questão estrutural desde os anos 80 em todo o mundo, estimula a aceitação dos termos do conceito de empregabilidade pelo próprio movimento organizado dos trabalhadores. Tornar-se apto para o que o mercado de trabalho pode oferecer, ou deixar de oferecer, a qualquer momento da vida, exige uma 'educação para toda a vida', uma 'educação permanente'; e a aquisição de competências e habilidades segue esta linha das novas necessidades de formação para o novo trabalhador.

A dimensão ético-política da formação do trabalhador, da formação do cidadão, vai se modificando nas propostas do Banco Mundial e da UNESCO, na direção da conformação a estas novas necessidades para o trabalhador polivalente e flexível, contribuindo para uma visão de sociedade que separa em diversos níveis as pessoas, de acordo com os seus conhecimentos e com o uso que fazem de seu poder de conhecer no mundo do trabalho. **Assim, as classes sociais, na visão do BM e da UNESCO, se restringem à posição dos indivíduos-cidadãos na 'sociedade do conhecimento', onde as regiões geopolíticas, entre as quais a América Latina e Caribe, têm vocações específicas de produção de conhecimento que devem ser estimuladas, também, de formas específicas.**

3.2. A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Nos anos 90, o Plano Principal para a Educação na América Latina e o Caribe (PPE) continua se desenvolvendo, dentro das ações da OREALC, aprofundando suas ações no sentido da ajuda para o desenvolvimento e para a renovação cultural dos povos dos países subdesenvolvidos e das populações

que vivem em pobreza e pobreza extrema; seguindo a necessidade da realização dos seus objetivos principais: a universalização da educação básica, a superação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação.

Em meu trabalho de mestrado, seguindo as mudanças nas políticas educacionais da OREALC dos anos 90, procurei mostrar as transformações do conceito de qualidade para a educação afirmando que:

“A educação assume uma posição de elemento estratégico, no limite límbico entre as ações públicas e as ações privadas, no sentido de se tentar criar necessidades semelhantes para estes dois níveis, dirigidas para um aumento de competitividade empresarial, aliado a um resgate da dívida social, a fim de alcançar – rapidamente – a requalificação de um exército de reserva que se encontra excluído das possibilidades de participar-interferir no desenvolvimento do sistema.

Neste quadro, o conceito de qualidade se mostra atrelado à formação da cidadania e ao aumento da ‘qualidade de vida’ da população, bem como à verificação da eficiência, dos resultados da construção e modificações do sistema; mais do que ligado ao âmbito do mundo do trabalho, ou dirigido às transformações pelas quais passa o conhecimento enquanto força produtiva essencial do nosso sistema capitalista atual. Enquanto a questão do ensino, ou mesmo, da presença da ciência e tecnologia neste processo de mudança de direções do sistema educacional, apesar de estar atrelada ao âmbito da esfera das modificações pelas quais passam enquanto força produtiva essencial; se refere exclusivamente à necessidade de formação técnica para o trabalho e, especialmente, das ‘populações’ que ainda não têm acesso às benesses que trariam a capacidade de saber utilizá-la.” (MELO, 1998:45-46)

O PPE continua se desenvolvendo, mas a partir do final dos anos 80, uma nova iniciativa começa a ser articulada no sentido de uma maior integração de planejamento, ações e maior eficácia para os investimentos, para a educação das massas. Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, se realiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e financiada pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, além de diversos países e organizações; num evento que reuniu mais de 1.500 delegados de 155 países, tendo como propostas consensuais finais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Esta Conferência de Jomtien provocou, na América Latina e Caribe – bem como em outras regiões do mundo – um impulso para ações que

contribuíram para a centralização da educação básica nas políticas educacionais de diversos países. Embora todas as ações relacionadas ao programa de Educação para Todos, tenham sido implantadas de diferentes formas, com diferentes denominações, e com cronogramas diversos, a universalização da educação básica se tornou o mote principal para os anos 90. No próximo capítulo procuramos apresentar as conseqüências destas realizações no Brasil e na Venezuela nos anos 90, enfatizando, porém, que os embate políticos decorrentes da correlação de forças locais têm pesos desiguais nestes resultados. Nesta seção, analisamos os artigos e diretrizes destes dois documentos de Jomtien.

A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** tem como subtítulo a **Satisfação das Necessidade Básicas de Aprendizagem** (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1991) e se compõe basicamente de 10 artigos:

“Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, que “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”.

A educação básica é considerada como o início do processo de integração social ética e cultural e também seria a base para que os países construam outros níveis de educação e capacitação. Assim, a ampliação do acesso à educação básica, segundo esta Declaração, estaria só indiretamente ligada à formação para o trabalho. A educação básica, quando atinge seus objetivos, seria, no máximo, uma preparação para aqueles que vão realizar, em sua vida, apenas este trabalho básico, este trabalho simples²⁸, para o qual se prepararam durante 6 a 8 anos.

²⁸ Em Neves, 2000, temos uma explicação da diferença entre trabalho simples e trabalho complexo, segundo uma leitura de Marx.

Mesmo que esta proposta pareça diferente das afirmações do Banco Mundial sobre a formação das competências necessárias para o trabalho, esta Declaração somente aprofunda as intenções de seus organismos financiadores e planejadores principais reafirmando a educação para todos com uma educação restritiva e seletiva para as massas.

“Artigo 2. Expandir o enfoque.” Tema que envolve os próximos artigos, do 3 ao 7. Neste artigo, estão centradas as questões sobre inovações educacionais, como a aplicação da informática na educação como expressão do aumento das possibilidades mundiais de comunicação; bem como a ‘superação dos currículos, estruturas e interesses convencionais de ensino’.

“Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.” A melhoria da qualidade e garantia do acesso para todos também tem como prioridade, nesta Declaração, as meninas e mulheres e os grupos excluídos de cada país, que seriam: “os pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação”.

“Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem.” A aquisição e os resultados efetivos de aprendizagem devem ser enfatizados, definindo nos programas educacionais os níveis de conhecimento a serem alcançados, montando, também, sistemas de avaliação para acompanhar estas ações.

“Artigo 5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica.” A caracterização da educação básica vai desde os primeiros cuidados com a infância até as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, exigindo continuidade ‘por toda a vida’.

“Artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.” A educação das crianças também deverá envolver a educação dos pais e apoio físico e emocional.

“Artigo 7. Fortalecer alianças.” Considerando a educação básica como uma tarefa que transcende as capacidades do Estado; reconhece-se o papel dos educadores e das famílias no processo da educação básica, sendo necessária uma repartição e parceria de diversos parceiros nesta tarefa: entre todos os subsetores e formas de educação; entre os órgãos educacionais e os demais órgãos do governo; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias.

“Artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio.” Este artigo se refere às políticas do Estado, que deveriam ser “adequadas em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde”.

“Artigo 9. Mobilizar os recursos.” Realocando recursos de outros órgãos ou dos gastos militares, priorizando os investimentos na educação básica, protegendo principalmente os países que estariam sofrendo pesados ajustes estruturais, e carregando também os problemas com o pagamento da dívida externa.

“Artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional.”

O Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem tem como subtítulo **Diretrizes para implementar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1991) e apresenta, principalmente, três tipos de ação prioritárias mais um calendário de implementação para os anos 90. As recomendações deste Plano de ação, no entanto, são direcionamentos de políticas educacionais para os países e deverão ser seguidos pelos países; funcionando como **novas condicionalidades de empréstimos e financiamento**, mais diretas e específicas para a educação. Os objetivos e metas destes dois documentos deverão ser seguidos pelos países, estabelecendo metas e formas de avaliação de desempenho de acordo com suas necessidades específicas, seguindo, no entanto, as seguintes dimensões básicas:

“1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiência; 2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000; 3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definidos; 4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; 5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; 6. Aumento de aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.”

O estabelecimento de metas a serem alcançadas no ano 2000 se torna requisito para fundamentar o processo de avaliação permanente dos impactos e resultados dos investimentos realizados; bem como para estabelecer uma continuidade das políticas, manter um processo de colaboração e parceria entre os níveis da burocracia estatal e entre sujeitos sociais diversos (que aparecem nestes documentos divididos em organizações não-governamentais, empresas e sociedade civil).

Os três tipos de ações prioritárias do Plano de Ação são:

1. Ação prioritária a nível nacional. Neste item, os países são considerados soberanos para estabelecer suas demandas e coordenar o uso dos recursos, sendo totalmente responsáveis pelo direcionamento que estes venham a ter e também pelos resultados das políticas implementadas. O Plano de Ação aparece apenas como sugestão de direcionamento. No entanto, as sugestões para a composição dos planos de ação nacionais, estaduais e locais,

que devem alcançar ações para toda uma década, são bem dirigidas em suas especificações, que se assemelham a um roteiro para a sua composição:

“Estudos para a avaliação dos sistemas existentes (análise dos problemas, falhas e êxitos); as necessidades básicas de aprendizagem a serem satisfeitas, incluindo também capacidades cognitivas, valores e atitudes, tanto quanto conhecimentos sobre matérias determinadas; as línguas a serem utilizadas na educação; os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica; as formas de mobilização da família e obtenção do apoio da comunidade local; as metas e objetivos específicos; o capital necessário e os recursos ordinários, devidamente avaliados, assim como as possíveis medidas para garantir seu efetivo retorno; os indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas; as prioridades no uso dos recursos e no desenvolvimento dos serviços e dos programas ao longo do tempo; os grupos prioritários que requerem medidas especiais; os tipos de competência requeridos para implementar o plano; os dispositivos institucionais e administrativos necessários; os meios para assegurar o intercâmbio de informação entre programas de educação formal e outros programas de educação básica; e a estratégia de implementação e o cronograma.”

Além deste roteiro, este Plano de ação aconselha a implantação de estratégias de formação de consenso, como tornar a questão da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, parte das estratégias de desenvolvimento nacionais e locais; facilitando legalmente a cooperação e parceria com outros atores sociais. A relevância da educação básica, a melhoria de sua qualidade e o fomento à equidade seriam as condições para se adquirir uma eficiência quanto à educação básica, fazendo com que esta melhore os níveis de qualidade de vida da população, fundamentando seu desenvolvimento. A capacitação do pessoal envolvido com a educação, bem como o aumento da capacidade de planejamento e gestão são aconselhados; assim como o uso de novas tecnologias para a educação, a realocação de recursos, e as parcerias com organizações governamentais e não-governamentais.

2. Ação prioritária a nível regional (continental, subcontinental e intercontinental). As ações para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem devem ser responsabilidade de cada país, mas este Plano de

ação recomenda a realização de ações conjuntas de forma regional, incentivando o incremento e fortalecimento dos convênios e planos entre países, indicando seis áreas principais possíveis para estas ações: a capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores; esforços para melhorar a coleta e análise da informação; pesquisa; produção de material didático; utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; gestão e uso dos serviços de educação à distância. Também é recomendada a utilização dos institutos e redes ligados à UNESCO.

3. Ação prioritária a nível mundial. Este Plano considera que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é interesse tanto dos países industrializados quanto dos subdesenvolvidos – embora seja da responsabilidade de cada país - e que sempre se deve buscar ajuda e solidariedade internacional para implementar seus objetivos, que seriam de responsabilidade comum e universal de todos os povos e países.

Calendário indicativo de implementação para os anos 90. Este cronograma propõe os seguintes passos, que serão implementados por cada país, de acordo com suas necessidades, por governos, organizações e agências de desenvolvimento: os países devem estabelecer metas específicas nos vários níveis governamentais (1990-1991); bem como as agências de desenvolvimento e parceiros locais, regionais e internacionais (1990-1993); uma primeira etapa de implementação (1990-1995); uma avaliação e revisão das políticas implementadas (1995-1996); uma segunda etapa de implementação (1996-2000); e uma segunda avaliação e revisão das políticas (2000-2001).

Parte de uma extensa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, as políticas de incentivo à educação básica, erradicação do analfabetismo adulto e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem terminam por aparecer como resultado de políticas compensatórias para a diminuição da pobreza; tentando cobrir as funções

assistenciais do estado previdenciário que foram paulatinamente desmontadas nos países subdesenvolvidos desde os anos 80, em especial nos países latinoamericanos; tentando, também, diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM.

O Programa de Educação para Todos, impulsionado pelo BM e pela UNESCO, em que se baseiam as mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir dos anos 90, é um programa de educação seletiva para as massas. 'Para as massas', sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. 'Seletiva', porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às 'necessidades básicas de aprendizagem', pois sua focalização também expressa uma 'desfocalização' em relação aos outros níveis de ensino.

A política de restrição do Banco Mundial e da UNESCO, de empréstimos e financiamentos para a educação voltados prioritariamente para a educação básica, também é resultado de uma política de restrição ao acesso, criação e produção de ciência e tecnologia para os países da América Latina e Caribe.

CAPÍTULO IV – O PROJETO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA VENEZUELA

O projeto neoliberal se realizou nos países em desenvolvimento, nos anos 90, justificando e legitimando políticas de ajustes econômicos e estruturais, conduzidas pelo FMI e pelo BM, no sentido de uma maior internacionalização do capitalismo, no sentido da mundialização do capital.

A região denominada de América Latina e Caribe sofreu, nesta época, como discutimos no Capítulo II desta tese, um aprofundamento do processo de restrição do desenvolvimento e crescimento, tanto econômico quanto social e, também, de restrição de crescimento científico e tecnológico, obrigando os países desta região a se adequarem a uma posição marginal no sentido de sua criação e produção.

A reprodução ampliada do capital exigiu destes países uma 'inserção competitiva' num mundo em processo de 'globalização', o que se deu, no entanto, com a intensificação de investimentos externos diretos, num processo de multinacionalização predatório, dirigindo os mercados nacionais para uma maior abertura, privatização e desregulamentação, aprofundando o processo de exportação de produtos primários de baixa intensidade científica e tecnológica, e transformando estes países em prestadores de serviços, mercado

consumidor, mercado de mão-de-obra barata e transferidores de dinheiro a título de pagamento da dívida externa e de suas renegociações, para os países centrais.

A concentração cada vez mais intensa do capital nos países desenvolvidos centrais, calcada na descentralização da produção, também provoca, concomitantemente, um aprofundamento das condições de exploração do trabalho e de aumento do desemprego como forma de manter crescentes as taxas de lucro dos empréstimos e investimentos do capital privado internacional. A 'refuncionalização' do Estado se realizou tanto no sentido de uma maior racionalização e eficiência estrutural, quanto na redução do gasto social público; tanto significou a privatização de empresas e órgãos públicos estatais quanto a desreponsabilização do Estado com as atividades relativas ao bem-estar social, inclusive em suas funções essenciais de saúde e educação. Este movimento resultou na precarização da qualidade de vida nestes países, com o aumento das condições de pobreza e miserabilidade.

O processo de 'aceitação e implantação' do movimento de 'ajuste, por meio de reformas, para o crescimento', dirigido principalmente pelo FMI e BM para a América Latina e Caribe, teve como direção central específica - como continuidade das agendas de liberalização do comércio, desregulamentação e privatização - a reforma do Estado. Este processo também significou uma mudança de rumo ideológico no próprio sentido da internacionalização capitalista dirigido aos países em desenvolvimento, dando uma nova dimensão à relação entre o Estado e a sociedade.

No final do século passado, os organismos internacionais que fazem a defesa e realizam a conservação do processo histórico contraditório e excludente de mundialização do capital (conduzido desde os anos 70 pelo FMI e BM para os países em desenvolvimento), tenderam a atribuir novos valores à ação dos países, dos Estados-nações, reforçando sua dimensão soberana, mas apenas como instâncias responsáveis tanto por seu próprio sucesso neste

processo de mundialização do capital, quanto responsáveis por manter funções básicas de segurança, conservação da propriedade privada, saúde e educação.

Entre as 'novas funções do Estado', preconizadas especialmente pelo BM, estaria a recuperação desta soberania, com ênfase nos seus processos de 'governança', isto é: a capacidade de dirigir, administrar e induzir demandas econômicas e sociais, que estaria diluída entre vários sujeitos sociais que não fariam parte exclusivamente do governo, que seriam as ongs e agências transnacionais. Em outras palavras, organizações sociais restritas e não necessariamente representativas, locais e internacionais, estariam assumindo estâncias de resolução dos conflitos sociais.

A 'governança' é a proposta estratégica de conformação ético-política da 'nova social-democracia' - a social-democracia da 'terceira via' - assumida como discurso pelas instâncias que representam mundialmente o projeto neoliberal em defesa do capital, representam as condições de continuidade das reformas neoliberais, que têm sido consolidadas nos países da América Latina e Caribe a partir dos anos 80.

Neste capítulo pretendo apontar elementos para a discussão de como se realizaram neste contexto atual de redirecionamento das reformas neoliberais dirigidas aos países em desenvolvimento, em especial para a América Latina e Caribe, as mudanças políticas educacionais, no contexto da mundialização do capital, no Brasil e na Venezuela, conduzidas principalmente pelo BM e pela UNESCO, nos movimentos de implantação do programa de 'educação para todos' nestes países.

Buscamos elementos para afirmar que, a despeito das profundas diferenças históricas nacionais, o programa de Educação para Todos se implantou como um programa hegemônico de homogeneização e redirecionamento de políticas educacionais para a América Latina e Caribe.

A escolha do Brasil e Venezuela para a investigação de formações sociais concretas onde este processo de reformas políticas educacionais se

realizou – como elemento do projeto neoliberal de sociedade e de educação – se fundamentou especialmente nas suas diferenciações históricas nacionais.

Estes dois países passaram por formas distintas de aprofundamento da ocidentalização, entre os anos 80 e 90 e, no entanto, a agenda de continuidade e homogeneização das reformas políticas educacionais da UNESCO/BM foi mantida e realizada.

Centraremos nossa atenção, neste capítulo, nos objetivos principais do programa de Educação para Todos e como este se realizou nestes dois países, procurando considerar os movimentos dos sujeitos políticos coletivos que fizeram a defesa deste projeto hegemônico neoliberal e também os passos para a construção de um projeto contra-hegemônico democrático de massas.

1. BRASIL. O DESMONTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A RESISTÊNCIA PROPOSITIVA DA SOCIEDADE CIVIL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

“Dessa forma, o sistema educacional brasileiro, mantendo seu dualismo histórico (escolarização distinta para as massas trabalhadoras e para os trabalhadores qualificados, procedentes majoritariamente das camadas médias e de parcela da burguesia), integra-o numa mesma direção. Para aqueles que realizam ou venham a realizar o trabalho simples, o sistema direciona seus componentes curriculares e sua estrutura organizacional para aumentar o patamar mínimo de escolarização. Esse patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal de organização societal. Já para aqueles que realizam ou venham a realizar o trabalho complexo, o sistema redireciona suas atividades curriculares e a estrutura organizacional de nível superior para capacitar essa parcela da força de trabalho a adaptar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura

empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil, e, também, na aparelhagem governamental.” (NEVES, 1999:135)

O Brasil dos anos 80 foi marcado profundamente pela distensão causada pelo processo de transição democrática. Uma reorganização das forças sociais se realizou no sentido de uma complexificação e especificação, um clareamento e direcionamento de interesses, de conformação de projetos sociais distintos, num aprofundamento do processo de ocidentalização.

O alargamento dos marcos da democracia representativa se realizou tanto como exigência do projeto neoliberal conduzido internacionalmente e dirigido para a América Latina e Caribe, no sentido de fortalecer a governabilidade dos seus países, promover estabilidade econômica e fundamentar os novos requisitos de conformação ético-política para o novo cidadão latinoamericano; quanto significou o fortalecimento de sujeitos políticos coletivos que, nos anos que se seguiram, redefinem e tentam implementar de forma hegemônica seus projetos de sociabilidade e de educação.

A partir das eleições de 1982, o processo de transição democrática começa a ter uma visibilidade no cotidiano das pessoas. A composição de forças locais em alguns estados onde assumiram governos de esquerda, também encorajou e possibilitou a luta pela necessidade da participação democrática no país. O momento de crise econômica e imposição de novas condicionalidades para empréstimos conduzido pelo FMI/BM também foi um momento de alargamento da participação social nas decisões nacionais.

Enfatizo, nesta seção, algumas questões relativas ao campo educacional no país, que passou por grandes mudanças políticas e sociais a partir da composição, em 1986, da Assembléia Nacional Constituinte; processo em que vivenciamos uma intensa discussão e participação social em torno de diversos temas, com consultas e emendas populares, num intenso movimento que culminou com a promulgação da Constituição de 1988.

Diversos sujeitos políticos coletivos participaram deste processo, no final dos anos 80, no que também se configurou como um momento de

aprendizagem no esclarecimento e na formação de seus projetos de sociedade e de educação:

“No âmbito do Estado “stricto sensu”, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e a União de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – construíram uma proposta educacional alternativa àquela que vinha sendo implementada pelos governos das três últimas décadas – caracterizada pela excludência e pela seletividade social e organizacional –, tendo como alicerce básico a construção de um sistema educacional, para uma sociedade democrática, que pressupunha um maior controle social das políticas públicas e a socialização dos serviços públicos como direito de cidadania. Essa proposta educacional alternativa articulou-se, na sociedade civil, com a proposta educacional dos setores progressistas da sociedade que viram na educação um elemento importante na transformação social. Esta proposta, defendida com maior ênfase pelos especialistas em educação, foi sintetizada pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, composto primordialmente por entidades nacionais de educação, mas, também, por entidades de trabalhadores – CUT E CGT.

Nesse debate sobre a reestruturação do sistema educacional, o capital também se fez presente, ora nas propostas do próprio empresariado em geral, ora pelas propostas de vários segmentos do setor empresarial educacional – os empresários leigos do ensino, através da Federação Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino – FENEN; a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC; a Igreja Católica, através da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC e da Associação de Educação Católica do Brasil – AEC.” (NEVES, 1997b:13-14)

A composição da Constituição de 1988 foi fruto de um intenso embate histórico de forças sociais e expressou conquistas da classe trabalhadora no país, na direção de uma maior democratização e tentativa de consolidação destas conquistas no sentido da construção de seu projeto de sociabilidade. Quanto à educação, tanto o setor privado conseguiu grandes ganhos – com a instituição do conceito de ‘público não-estatal’, por exemplo, que permite que as instituições da igreja Católica e outras empresas de ensino tenha financiamento e sejam liberadas de obrigações fiscais – quanto os setores populares – principalmente quanto à obrigação de se constituir um Plano Nacional de Educação e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), conduzidos por um Fórum Nacional de Educação, que poderia consolidar muitos de seus interesses.

“Aliás, foi aproveitando a correlação de forças ainda favorável à proposta democrática de educação no Congresso Nacional Constituinte, que o deputado Otávio Elísio (PMDB-MG) apresentou, logo após a promulgação da Constituição de 1988, à Comissão de Educação, Cultura e Desportos, o primeiro projeto de LDB – Projeto de Lei n. 1.258/88 –, obtendo, assim, a prioridade em relação à discussão do tema. Sendo designado para relator do projeto, o deputado Jorge Hage (PDT-BA), na Comissão de Educação, Cultura e Desportos, após ouvir entidades da sociedade civil e reunir contribuições de outros parlamentares encaminhados a esta comissão, apresentou em agosto de 1989, em plena campanha sucessória para a Presidência da República, o primeiro substitutivo ao Projeto Otávio Elísio, que passou a contar com o apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB desde a sua instalação, visto que este colidia com os princípios da privatização, centralização e da diferenciação da educação, defendidos pelo atual bloco no poder e os seus aliados na sociedade civil e repudiados pelos defensores da proposta educacional democrática de massas.” (NERY, 1997:150-151)

Até o fim do período Collor de governo – F.C.M. foi afastado, por impeachment, por crimes contra a nação, dois anos depois de eleito, em 1992 – as ações destes sujeitos se alinharam ora na construção de um projeto neoliberal, ora na construção de um projeto democrático de massas.²⁹

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB se realizou na formação e defesa da proposta democrática de massas para a educação:

“As ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB estiveram pautadas pelas seguintes diretrizes enunciadas na sua Carta de Princípios de 09 de agosto de 1989:

1. Formar o cidadão comprometido com as mudanças necessárias na construção da sociedade democrática, entendendo a escola pública como instância privilegiada na formação da cidadania.

2. Escola pública é a mantida e administrada diretamente pelo Poder Público, nas suas instâncias municipal, estadual e federal.

3. O Estado deve garantir escola pública e gratuita, com padrão de qualidade e gestão democrática, em todos os níveis para a população brasileira.

4. O sistema educacional deve ser gerido democraticamente e em todos os níveis.

5. Os recursos públicos só poderão ser destinados à rede privada quanto forem atendidas todas as necessidades da rede pública.

6. A arrecadação, a distribuição e a aplicação dos recursos públicos para a educação devem ser controladas através de mecanismos democráticos.

²⁹ Ver NEVES, 1994 e 1997a e 1997c.

7. A escola deve ser unitária e, em sua organização didático-pedagógica, ter o trabalho como princípio educativo;

8. A universidade deve ter como componente fundamental e dinâmico a produção cultural, científica e tecnológica, nas suas diversas modalidades.

9. A valorização dos profissionais de educação pressupõe uma sólida formação, salário digno e condições adequadas de trabalho pessoal e coletivo, qualificação permanente e progressão funcional garantidas em plano de carreira.” (NERY, 1997:147)

As ações do bloco no poder, no entanto, mesmo em composição com o projeto neoliberal, aconteceram de forma bastante fragmentada. O ‘Projeto de Reconstrução Nacional’, previsto para ser realizado entre 1991 e 1995 traz como eixos principais a ‘estruturação competitiva da economia’ e o ‘resgate da dívida social’. Este projeto também assumiu o discurso neoliberal dos anos 80, no sentido da responsabilização do Brasil pela sua falta de requisitos ‘modernizantes’, indicando como solução para a saída da crise econômica dos anos 80 e saída da crise da dívida; uma recuperação científica e tecnológica que, no entanto, seria protagonizada pelo setor privado nacional.

Este ‘Projeto de Reconstrução Nacional’ também pretendia apontar para a racionalização – no sentido de uma maior eficiência de gestão e aplicação de recursos – do sistema de ensino no país. No entanto, este projeto só sinaliza a necessidade de ‘reformas na educação pública’ no sentido da ‘elevação da escolaridade básica’, e ‘gestão democrática da educação’; enfatizando as recomendações da Constituição de 1988, inclusive apontando para a necessidade do fortalecimento do CONSED e da UNDIME como parceiros neste processo.

Nesta época, o MEC elaborou o ‘Programa Setorial de Educação’, composto de projetos diversos, sem organicidade, sem a intenção de formação de um Plano Nacional de Educação, exigido pela Constituição, e desarticulado com as próprias metas do ‘Projeto de Reconstrução Nacional’.

“Neste programa, a política educacional nacional aparece meramente como um programa orçamentário, que dota de recursos programas de secretarias especiais e instituições educacionais, seguindo vagamente as necessidades e prioridades apresentadas na Constituição; cujos dois programas de maior dotação orçamentária – o

programa da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE –, de alimentação escolar para a educação pré-escolar e o ensino fundamental, e o programa da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, de ampliação e manutenção dos espaços para a educação fundamental no país – ultrapassam em financiamento a soma de todos os outros – em grosso modo – em mais de 10%. Em relação ao valor do financiamento, vêm em seguida o programa de bolsas de estudos da CAPES e o programa da SENEb voltado para o ensino médio – com as metas de fortalecer o ensino noturno, o curso médio de formação de professores e reforçar o ensino de ciências e das questões relativas ao meio ambiente –, que teria como forma de atuação a articulação dos três níveis do Estado.” (MELO, 1997:59)

Os temas da ‘qualificação para o trabalho para reestruturar competitivamente a economia’ e a ‘universalização da educação básica’, foram centrais nas propostas da burocracia estatal no governo Collor.

Ao mesmo tempo, o Banco Mundial/UNESCO já articulava no nosso país os primeiros passos para a implantação do Programa de Educação para Todos, de forma que, quando o vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência em 1992, ano em que é lançada a Política Nacional de Educação para Todos, diversos congressos, seminários, conferências e reuniões em parceria com as redes da UNESCO já estavam se realizando em diversos municípios e estados do país.

Enquanto o Congresso Nacional impedia e destruía o projeto de LDB já em discussão desde 1988, o Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC) conduziu nacionalmente o processo de implantação do Programa de Educação para Todos, se omitindo de forma ilegal a dar continuidade à regularização e implementação da Constituição de 1988; que previa um Plano Nacional de Educação, envolvendo todos os níveis e modalidades da educação no país.

O Plano Decenal de Educação para Todos, no Brasil, em formação oficial desde 1992, restringe as ações políticas educacionais brasileiras à educação básica para as massas e, paulatinamente, restringe a universalização da educação básica à educação fundamental obrigatória, dos 7 aos 14 anos. Tomando a forma de um grande consenso nacional, este processo foi apoiado

também por entidades que tradicionalmente fizeram e fazem oposição ao projeto neoliberal de sociedade e de educação.

O primeiro Comitê Consultivo do Plano Decenal foi integrado por:

“CONSED; UNDIME; Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.” (MEC, 1993a:12)

Estabelecendo oito linhas de ações estratégicas³⁰ e sete objetivos gerais de desenvolvimento para a educação básica³¹, o Plano Decenal foi apresentado pelo MEC como uma sugestão para a discussão nacional, seguindo-se um movimento de discussão de seus temas em estados e municípios:

“Neste Plano Decenal de Educação para Todos se sobressaem três blocos temáticos de metas em relação à construção das políticas educacionais para o país:

a) A questão da gestão, da administração do sistema educacional, que abrange os seguintes temas: eficiência, produtividade do sistema, sistematização de ações, melhoria no processo de gestão e alocação de recursos, definição de competências entre níveis de governo, melhoria do processo de avaliação da eficácia;

b) A questão da universalização da educação básica, que abrange os seguintes temas: equidade, universalização, continuidade das políticas, definição de novos níveis de articulação institucional, ampliação dos espaços institucionais de participação da sociedade, valorização do magistério;

c) A questão da formação da cidadania para o desenvolvimento, que abrange os seguintes temas: desenvolvimento de competências

³⁰ Estabelecimento de padrões básicos para a Rede Pública; fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; valorização do magistério; desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; estímulo às inovações; eliminação das desigualdades educacionais; melhoria do acesso e da permanência escolar; sistematização da educação continuada de jovens e adultos. (MEC, 1993a)

³¹ 1. Satisfazer necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, provendo-lhes competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país. 2. Universalizar oportunidades. 3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica. 4. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos. 5. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem. 6. Incrementar recursos para a manutenção e investimento na qualidade da educação básica. 7. Ampliar canais de cooperação e intercâmbio. (MEC, 1993a)

básicas fundamentais cognitivas e sociais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país; necessidades básicas de aprendizagem; novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas.” (MELO, 1998:55-56)

Também se seguiram diversas atividades nacionais e locais, conduzidas pelo MEC, que envolveram a ‘Semana Nacional de Educação para Todos’, em 1993, que lançou o ‘Compromisso Nacional de Educação para Todos’; e a ‘Conferência Nacional de Educação para Todos’, em 1994, que lançou o ‘Acordo Nacional de Educação para Todos’; processo que reafirmou as metas do Plano Decenal, enfatizando a descentralização política educacional no sentido de uma maior responsabilização para estados, municípios e para as próprias escolas.

No Brasil, em 1994, o Acordo Nacional de Educação para Todos, conduzido pelo MEC, apoiado inicialmente pelo CONSED, pela UNDIME, pelo Fórum dos Conselhos de Educação e pela CNTE, se configurou como marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país. Seus compromissos e programas de emergência (ver Anexo IV) seguem à risca a política de restrição do BM/UNESCO (ver Capítulo III desta tese), que dirige as reformas educacionais para os países devedores em desenvolvimento, exclusivamente para o incentivo à educação básica fundamental regular – no Brasil, atingindo a faixa etária de 7 a 14 anos – a erradicação do analfabetismo adulto e a ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’.

A partir de 1995, o governo social-democrata eleito começa a consolidar o ‘desmonte da nação’ de forma integrada em todos os setores econômicos e sociais (LESBAUPIN, 1988), assumindo o projeto neoliberal de sociabilidade e buscando as formas de implementá-lo com o apoio da sociedade, numa direção estratégica-política da nova social-democracia, de formação de consenso.

O corte sistemático de recursos para as áreas sociais nos dá uma idéia da gravidade da desreponsabilização do estado com a educação; mantendo sua política de destruição do sistema de educação pública nacional, de uma

forma tal que não só impediu seu crescimento quanto provocou retração na sua capacidade e alcance.

Segundo estudo de C.B. Baldijão, J.P. Netto nos mostra as terríveis cifras de cortes de recursos para educação, considerando apenas os recursos que foram autorizados, o que não significa necessariamente que foram realmente utilizados para os programas devidos:

“Enquanto cresciam as demandas, o governo FHC sistematicamente cortava recursos, e isto em todos os programas da área da educação – conforme o comprovam os mesmos estudos de Baldijão (considerando apenas os recursos autorizados):

- no programa “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, o corte, entre 1995 e 1998, foi de 17,74%;
- no programa “Ensino fundamental”, no mesmo período, o corte foi de 15,28%;
- no programa “Ensino médio”, ao longo do primeiro governo FHC, o corte foi de 31,51%;
- no programa “Ensino superior”, o corte, entre 1995 e 1998, chegou a 28,7% (aqui, os dois subprogramas, “Ensino de graduação” e “Ensino de pós-graduação”, também foram objetos de cortes);
- no programa “Ensino supletivo”, o corte, no primeiro governo FHC, foi da ordem de 82,17%.” (NETTO, 1999:82)

Estes cortes significaram crimes contra direitos já constituídos no Brasil, aprofundando a exclusão educacional no país, em consonância com um novo modelo de desenvolvimento econômico implantado pelo governo social-democrata no país, que teve seu lastro estratégico-político e econômico principal apoiado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

Em 1995, o ministro do MARE, Luis Carlos Bresser Pereira, lança o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Calcado no programa da ‘nova social-democracia’, este Plano concebe a necessidade da Reforma do Estado na direção de uma maior eficiência e eficácia gerenciais; aconselhando e dirigindo o envolvimento da sociedade, tanto no planejamento quanto na implantação das políticas de reforma, por meio do fortalecimento da relação entre o Estado e as diversas ‘organizações sociais’.

Este Plano instituiu a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento, um novo modelo de justiça social e uma nova relação entre o Estado, a sociedade, o mercado e a necessidade da democracia, no sentido da nova social-democracia. Retomar o desenvolvimento e fortalecer a democracia seriam seus objetivos principais.

A proposta de um novo modelo de desenvolvimento envolveu necessariamente a reconstrução do Estado no sentido de uma administração de caráter 'gerencial', apontando para a eficiência de recursos e de ações, reestabelecendo a estabilidade econômica, para 'aumentar a qualidade na prestação dos serviços públicos e para o desenvolvimento de uma 'cultura gerencial' nas suas organizações; reforçando a natureza do Estado como coisa pública. Este Plano assume a restrição do conceito de Estado a Aparelho de Estado e o coloca ao lado do 'mercado' com instituições centrais de controle econômico nacional.

Um novo modelo de justiça social, preconizado neste Plano, está diretamente ligado à questão de 'quem vai pagar a conta da Reforma?'. Prevendo uma queda e restrição do consumo, deterioração da qualidade de vida e desmonte e restrição do acesso aos bens e serviços públicos; este Plano também prevê a necessidade de se convencer as classes sociais que serão prejudicadas com o desenrolar deste, de sua necessidade. A 'nova justiça social' seria uma forma tanto de acionar ações compensatórias quanto de formação de consenso social, apoiado pelo fortalecimento das instituições democráticas representativas e da participação social nas ações e decisões do Estado. A 'rede de segurança' para os pobres e incapazes de enfrentar as novas exigências competitivas do fim de século serviria tanto para protegê-los quanto para impedir a expressão e luta por seus interesses políticos-sociais.

A necessidade de uma 'ampla deliberação', presente neste Plano, envolve a concepção da nova social-democracia de envolvimento direto do indivíduo com as instituições, enfatizando a ação das 'organizações sociais' na condução da governação nacional.

Aprofundando a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, o governo social-democrata de FHC, que durou de 1995 a 1998, tendo sido reeleito para o período de 1999 a 2002, implantou mudanças que realizaram o projeto neoliberal de sociedade e de educação, de forma hegemônica, na nação.

Em 1998, no fim do primeiro mandato de FHC, o processo de desmonte da nação já apresentava suas conseqüências, no sentido da implementação do projeto neoliberal. Em relação ao campo educacional, Lúcia Neves (1999), em capítulo do livro 'Desmonte da Nação' (LESBAUPIN, 1999), intitulado "Educação: um caminhar para o mesmo lugar" faz uma análise das mudanças políticas educacionais deste primeiro governo FHC, no sentido de que:

"A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na "pós-modernidade". (NEVES, 1999:134)

Neste texto, Neves argumenta que estas mudanças se realizaram "no arcabouço normativo da educação escolar; no conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola, utilizando-se majoritariamente da força, mas também recorrendo ao emprego de mecanismos de busca do consenso" (1999:135). Podemos seguir estes argumentos como roteiro para apresentar algumas mudanças nas políticas realizadas na política educacional brasileira nos anos 90:

a) 'O desmonte do arcabouço normativo da estrutura e financiamento do sistema educacional brasileiro' envolveu a determinação de ações do bloco no poder em parceria com sujeitos políticos coletivos da sociedade civil, tanto dos que compunham forças na defesa do projeto neoliberal quanto com os que realizaram a defesa do projeto democrático de massas; procurando apoio para suas propostas. Em 1995, a Lei 9.131/95 cria o Conselho Nacional de

Educação (CNE), como órgão do governo; no entanto, a sua criação estava prevista no projeto de LDB em andamento na câmara desde 1988, apoiada pelos setores populares como instituição estatal cuja composição representativa envolveria diversas entidades civis de trabalhadores e trabalhadores em educação. A sua criação como órgão do governo foi uma manobra estratégica inicial para enfraquecer o intenso movimento de participação política e social nas reformas educacionais no país.

Entre outras ações, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) contribuiu para aprofundar o processo de impedimento e restrição do acesso das camadas populares à educação, focalizando o investimento no ensino fundamental regular (de 7 a 14 anos), inviabilizando a ampliação e mesmo a manutenção do investimento dos municípios e estados na educação infantil (de 0 a 6 anos), na educação média (de 15 a 18 anos) e no ensino básico supletivo de jovens e adultos; deixando de fora do sistema educacional público nacional, de forma cada vez mais intensa, a população de 15 anos ou mais que não completaram sua educação básica na idade correspondente. Com o FUNDEF, também foi perdida momentaneamente a batalha pelo piso salarial único para os trabalhadores da educação (previsto anteriormente também pelo próprio Acordo Nacional), com a instituição de um valor per capita nacional único.

Em 1996, no que se configurou como um golpe autoritário, atingindo em especial as ações coletivas representadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que fundamentaram a defesa do projeto de LDB de 1988, foi promulgada uma nova LDB, a Lei n.9.394/96, no Senado, conhecida como projeto Darcy Ribeiro³².

³² “A primeira versão deste projeto foi apresentada no Senado Federal pelos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/RJ) em 1992, durante o Governo de Fernando Collor de Mello.” (NEVES, 1999:140)

Esta LDB/96 regulamentou e legitimou as ações do governo FHC já estabelecidas por medidas provisórias e decretos.

Afirmamos que a instituição de uma ‘Década da Educação’ por esta LDB, determinando que fosse encaminhado um Plano Nacional de Educação para aprovação no Congresso Nacional, reforça a identidade das políticas educacionais implantadas pelo bloco no poder e seus aliados, com o projeto neoliberal conduzido e financiado pelo FMI/BM para a América Latina e Caribe.

b) ‘Mudanças no contexto curricular’. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica - apontados como sugestões para o planejamento de ensino, bem como a realização de programas de capacitação docente - fazem parte da nova relação estado/sociedade conduzida pelo projeto neoliberal, tentando provocar uma participação direta entre instituições e o trabalhador, valorizando a ação do ‘terceiro setor’ e descartando a ação dos sindicatos e associações representativas, num movimento estratégico de formação de consenso e de “centralização da definição e descentralização da operacionalização das políticas educacionais.” (NEVES, 1999:144). Este conceito de ‘terceiro setor’ define a ação das ‘organizações sociais’, que seriam organizações que teriam como objetivo a produção não-lucrativa de bens ou serviços públicos, porém, não exclusivos do Estado (MARE, 1997).³³

c) ‘Formas de gestão do sistema educacional e da escola’. A gestão democrática proposta pelo governo está direcionada a uma participação social restrita na definição do planejamento educacional, se restringindo à questão da autonomia das unidades escolares na descentralização da operacionalização das políticas educacionais.

³³ Ver Anexo V, com exemplos de organizações que atuaram no apoio ao projeto neoliberal no país, segundo depoimento de Diretora-Presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em seminário do MEC sobre avaliação da implementação do programa de Educação para Todos (SETUBAL, 2000).

Em 1996, vivenciamos no Brasil a retomada de um processo de consolidação do projeto democrático de massas para a educação. Recuperando o compromisso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de regulamentar o artigo 214 da Constituição Federal de 1988³⁴, uma multiplicidade de sujeitos políticos coletivos se organiza de forma sistemática para elaborar discussões e propostas para a educação nacional.

Em 1996, o I Congresso Nacional de Educação (CONED) foi realizado na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, dando início a uma discussão ampla e democrática, estabelecendo a realização de Seminários Temáticos Nacionais e Locais em todo o país e repudiando a política educacional do governo FHC em suas ações contra a educação pública nacional. Em 1997, também em Belo Horizonte, o II CONED elaborou o Plano Nacional de Educação-Proposta da Sociedade Brasileira (CONED, 1997)³⁵.

O Plano Nacional de Educação (PNE) consolidado na plenária final do II CONED

“(…) é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas *neste Plano* consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo prazo a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação.” (CONED, 1997:IX)

A construção de um projeto social democrático de massas neste PNE toma o sentido da educação escolar como

³⁴ “O artigo 214 da Constituição define que: ‘A lei estabeleça o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.’” (CONED, 1997)

³⁵ Ver Anexo VI com a relação das entidades responsáveis pela coordenação, e que deram colaboração e apoio para a realização do II CONED.

“(…) um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal. Nesse sentido, este **Plano** concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade; sua administração, planejamento e execução devem-se dar da forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções, culturas, etnias, princípios e orientações, respeitado o conteúdo expresso na Constituição de 1988.

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de **construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.**” (CONED, 1997:1)

O diagnóstico da situação educacional nacional apresenta um quadro de exclusão social e educacional em todos os níveis de ensino, precarização do trabalho na educação e privatização. Este PNE propõe novamente a criação de um Sistema Nacional de Educação que garantisse a educação para todos em todos os níveis, recuperando a função do Fórum Nacional de Educação como instância democrática responsável pela política educacional nacional. Este PNE teve como diretrizes gerais e metas:

“Diretrizes Gerais

- Consolidar um *Sistema Nacional de Educação*.
- Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como a manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação.
- Universalizar a educação básica (nos seus vários níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas e fortalecendo o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação.
- Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições de ensino.
- Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.
- Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

- Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.
- Definir a erradicação do analfabetismo como política permanente – e não como conjunto de ações pontuais, esporádicas, de caráter compensatório – utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis do poder público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.
- Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras.
- Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos.

Metas

- Revogar imediatamente toda a legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira (Lei 9192/95; Lei 9131/95; Lei 9394/96; Emenda Constitucional 14/96; Lei 9424/96, Decreto 2208/97; entre outras).
- Instituir, no prazo de um ano, o *Fórum Nacional de Educação* enquanto instância deliberativa da política educacional brasileira.
- Redefinir, imediatamente, o *Conselho Nacional de Educação* como órgão normativo e de coordenação do *Sistema Nacional de Educação*, bem como sua composição e funções.
- Redefinir, imediatamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação enquanto órgãos normativos e coordenadores das políticas educacionais, nos níveis estaduais e municipais.” (CONED, 1997:23)

A constituição do PNE no II CONED também significou um momento de importância fundamental na composição e fortalecimento do projeto democrático de massas no Brasil. Os milhares de educadores presentes nestes CONEDs, que continuaram se realizando, em 1999 em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, e em 2002, em São Paulo, no estado de São Paulo, representam uma parcela importante dos trabalhadores da educação no país,

envolvendo as redes estaduais e municipais e a rede federal de ensino; e as entidades representadas nestes Congressos aprofundaram a discussão do PNE, na consolidação de seu projeto de sociabilidade e de educação, contra a hegemonia do projeto neoliberal.

Em 1998, tentando cumprir o prazo de um ano instituído pela LDB/96 para a apresentação de um PNE, o MEC em conjunto com seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apresenta ao Congresso Nacional um outro PNE que, afinal, foi aprovado integralmente pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001.

Argumentando falta de tempo e urgência das questões, este PNE–Proposta do Executivo estabeleceu consultas com o CONSED e a UNDIME, além de outras entidades que apresentaram documentos ou se fizeram representar nas ‘reuniões gerais’ para a formação do Plano; entidades que, no entanto, não estariam necessariamente em conformidade com a aceitação do Plano³⁶.

Este PNE-proposta do Executivo tem como objetivos e orientação geral:

“(…) assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, dos estados e dos municípios, ao mesmo tempo que se preserva a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações sociais. O Plano procura traduzir os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, de forma a concretizar os objetivos consagrados nesses documentos. Considerando que a construção de um sistema educacional capaz de oferecer oportunidades educativas comparáveis às dos países desenvolvidos é tarefa a longo prazo, admitindo que os recursos financeiros disponíveis não são ilimitados e reconhecendo as deficiências dos atuais sistemas de ensino, o Plano estabelece prioridades que contemplam a diminuição das desigualdades sociais e regionais, a universalização da formação escolar mínima compatível com as necessidades da sociedade democrática moderna, a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria geral da qualidade do ensino, baseado numa nova pedagogia do sucesso escolar.

Foi preocupação constante do Ministério da Educação e Desporto, na elaboração deste Plano, trabalhar em estreita colaboração

³⁶ Ver Anexo VII com as entidades que participaram do processo de elaboração do PNE-proposta do Executivo, embora não o tenham assinado.

com estados e municípios, respeitando a autonomia de cada um. Foi preocupação também aproximar o Brasil real do Brasil ideal, sem resvalar para a utopia, propondo metas viáveis em torno das quais pudesse haver um efetivo compromisso de todas as esferas do governo.” (MEC, 1998: 12-13)

Estes objetivos seguem explicitamente os objetivos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1991). A implantação do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil dos anos 90 teve como direção principal uma integração internacional de caráter dependente, aprofundando a exclusão social:

“É com vistas à integração submissa do brasileiro à lógica capitalista de trabalho e de vida que a proposta de PNE do governo privilegia as políticas: de redirecionamento e uniformização dos conteúdos curriculares em todos os níveis, a reavaliação dos materiais instrucionais, de controle dos resultados instrucionais e de ensino, da formação e da persuasão de novos intelectuais de diferentes níveis e do emprego de novas tecnologias educacionais. Essas política estão consubstanciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Programa de Avaliação do Livro Didático, nos centros públicos de educação profissional, nos institutos superiores de educação, nos programas de capacitação de docentes para todos os níveis e modalidades de ensino, nos programas de educação a distância para jovens e adultos, educação profissional e ensino médio, na TV-Escola, no desenvolvimento de programas de informática educacional, nos programas de profissionalização da gestão.” (NEVES, 2000c:178)

Até o ano de 2002, o projeto democrático de massas de sociedade e de educação no país se articulou em torno da

“(…) integração soberana do Brasil na nova divisão internacional do trabalho e a construção de uma sociedade baseada na socialização da riqueza socialmente produzida, do saber histórica e coletivamente construído e do poder fundamentado em práticas de democracia representativa e direta de massas.” (NEVES, 2000c:178)

Esta última década do século foi de implantação das reformas neoliberais, mas também de retomada de uma intensa participação política em todos os cantos do país, na direção da formação do projeto democrático de massas.

2. VENEZUELA. O DESMONTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A RESISTÊNCIA PROPOSITIVA DA SOCIEDADE CIVIL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nesta seção, pretendo apontar alguns elementos para a discussão da implementação do projeto neoliberal de sociedade e de educação na Venezuela, a partir da realização dos objetivos do programa de Educação para Todos conduzido pelo BM/UNESCO.

Apresentamos propostas educativas dos partidos políticos que se revezaram na presidência de 1958 a 1999: a Acción Democrática (AD) e o partido social cristão Comitê Organizado Político Electoral Independiente (COPEI); colocando em relevo as características da implementação do processo de 'ajuste, por meio de reformas, para o crescimento' conduzido pelo FMI/BM para a América Latina e Caribe; bem como apresentando a situação educacional na Venezuela a partir dos Planos da Nação, os objetivos e direcionamentos de ações do Plano Decenal de Educação de 1993, enfatizando os resultados das reformas educacionais empreendidas desde os anos 80 no país.

Não é fácil, não sendo venezuelana, entender a história política da constituição da República venezuelana no século XX. Uma das características dos registros historiográficos aos quais tive acesso na pesquisa de campo é a defesa que fazem os pesquisadores, políticos e jornalistas, de seus interesses políticos, de forma que as mudanças políticas ocorridas nas transições governamentais até 1958 ora aparecem como Revoluções Democráticas, ora como Golpes Militares de Estado, na maioria dos documentos consultados; ora mostrando, ora ocultando o papel dos militares nas 'revoluções democráticas' do século XX. Isto também acontece no Brasil, onde o 'golpe militar de 1964',

que iniciou um período de 20 anos de ditadura militar no país, também é lembrado como 'revolução de 64' pelos seus poucos mas fiéis simpatizantes. Na Venezuela, o período que vai da separação da Gran Colombia, em 1821, com a formação da República da Venezuela, até 1945, pode ser considerado como um período de Estado autocrático centralizado, embora tenha sido permeado de mudanças e trocas de poder.

A complexificação social do início do século XX revela o fortalecimento das pressões sociais provindas tanto da classe média quanto do operariado, ambos em formação no país, bem como dos militares, todos incomodados com os acordos de exploração estrangeira do petróleo nacional:

"Foi assim que jovens oficiais do exército, liderados por R. Betancourt, golpearam a M. Angarita em outubro de 1945, instituindo uma Junta Militar para o período 1946-1947, quando então se renova a Constituição e é eleito Gallego. Este, 9 meses após a posse, foi golpeado em novembro de 1948, por Delgado, que por sua vez é assassinado em novembro de 1950. Decorreu-se então mais um período dirigido por uma Junta Militar, de 1949 a 1952.

Ainda em 1952, Betancourt fecha os partidos Comunistas e AD e convoca eleições, que são ganhas por outro general, Pérez Jimenez (membro da Junta). Jimenez golpearia o regime, exercendo uma ditadura até 1958 quando então seria golpeado, fugindo para os EUA e depois sendo extraditado e preso. Com novas eleições, retorna Betancourt, porém para um período de crescentes tensões políticas e econômicas acentuadas com a queda dos preços do petróleo. Betancourt abandona o "progressismo" e se alia com o conservadorismo para reprimir os movimentos populares, o que estimulou o crescimento da guerrilha.

Com o novo governo de Leoni surgiram melhores condições políticas para uma concertação que, ao excluir a esquerda radical, realimentaria a guerrilha. É a partir daí, com crescente apropriação de receita fiscal do petróleo e expansão do gasto público, que os dois principais partidos (AD e COPEI) estabelecem pactos políticos, dividindo de fato por clientelismo e corrupção o poder entre eles e a sociedade civil colocando em xeque o poder das armas, tanto da oficial quanto da guerrilha." (CANO, 2000:504-505)

Só em 1958 começa a se estabelecer no país um Estado democrático centralizado, o que significou o início de estabilização de uma democracia fundada em dois partidos políticos principais: a Ação Democrática (AD) e o partido social cristão (COPEI); que se revezaram no poder até 1998 (embora

outros partidos tenham sido legalizados neste período, como o Partido Comunista da Venezuela, o Movimento da Esquerda Revolucionária (MIR), o Movimento ao Socialismo (MAS) e o Movimento Quinta República (MVR)).

Estes dois partidos têm histórias e programas distintos e têm concepções distintas de educação que impulsionaram fortemente a condução das políticas educacionais nacionais na segunda metade do século XX, afirmando seu domínio e direção políticas.

O partido da Ação Democrática (AD), defende uma concepção burguesa e liberal de democracia representativa e tem, desde seu início, um projeto educativo voltado para uma educação modernizante e laica das massas, com a concepção publicizante de 'Estado Docente'.

O partido social cristão Comitê Organizado Político Eleitoral Independente (COPEI), herdeiro do movimento 'Educação Católica', defende a doutrina social da Igreja Católica inspirada nas encíclicas papais³⁷, lutando também pela democracia representativa no país, projetando uma educação fundada no humanismo cristão e lutando pela implantação de uma extensa rede de escolas privadas católicas em todos os níveis e modalidades de ensino.

O 'pensamento educativo da Ação Democrática' (CERPE, 1984) segue a história do desenvolvimentismo nacional e da estatização da exploração do petróleo. O fortalecimento e centralização do Estado e a modernização social na Venezuela do início do século XX se realizou contra um modelo de exportação agrário, fundado no latifúndio e no caudilhismo próprios do século XIX. A exploração estrangeira norte-americana do petróleo gera um sentimento de revolta nacionalista e

"(...) se pode afirmar que no período 36-48, todas as forças políticas progressistas apóiam a instauração deste modelo democrático. Os comunistas por sua conveniência estratégica. A passagem da ditadura gomecista à democracia se considerava uma passagem necessária ao socialismo, ademais era a oportunidade de poder trabalhar mais livremente na organização das massas. A corrente

³⁷ "Rerum Novarum, de Leão XIII (1891), Quadragésimo Anno, de Pio XI (1931), Divini Redemptoris e Mit Brennender Sorge, ambas do mesmo Papa (1937)" (CERPE: 1979:8)

democrata-cristã também apóia esta direção, igualmente os grupos 'laicos' e os principais setores renovadores da burguesia comercial e a incipiente burguesia industrial. Neste contexto nasce a Ação Democrática como organização política de massas cuja direção encarna a vontade política de por em marcha o projeto democrático no país." (CERPE, 1984:6)

O liberalismo democrático capitalista é a direção política da AD até os anos 80, quando começa a se proclamar social-democrata, se reconhecendo como partido burguês, de classe média, que pretende dirigir competentemente as massas. Um liberalismo republicano e nacionalista, que inclui o fortalecimento keynesiano do Estado, inclusive quanto à expansão e manutenção de suas políticas sociais.

O conceito de Estado Docente é fundamental na política educacional proposta pela AD, responsabilizando o Estado pela 'educação soberana' do povo: planejando e sistematizando a educação nacional, eliminando o analfabetismo, formando professores e trabalhadores da educação, modernizando a educação pré-escolar e reforçando a educação média, técnica e diversificada, e também dos trabalhadores em serviço no campo e na cidade, montando serviços de apoio escolar – como alimentação e transporte – e financiando também a educação universitária pública.

A AD se instituiu como partido político em 1941, tendo congregado as forças da Associação Revolucionária de Esquerda, o Partido Democrático Nacional, o Movimento de Organização Venezuelana, a Federação de Estudantes da Venezuela e o Partido Republicano Progressista, incluindo também grupos comunistas interessados na instituição de uma nação democrática.

A modernização educacional pregada pela AD é representada no campo educacional, desde 1936, pela Federação Venezuelana de Professores (Federación Venezolana de Maestros – FVM), que promoveu lutas e agregou forças em torno principalmente da melhoria das condições de ensino e da escola e das condições de trabalho dos professores, se articulando em seções regionais por todo o país e se declarando apartidária e não-religiosa.

Para a AD, a educação forja a própria nação, educando politicamente o cidadão para a defesa dos interesses democráticos da coletividade.

A proposta de construção do Estado Docente liberal na Venezuela está também fundado nos seguintes princípios (CERPE, 1984): a) do 'humanismo democrático', dirigido à formação de toda a população e não só às elites e reforçando a satisfação das necessidades do povo venezuelano; b) na pedagogia da escola ativa, fundada no reforço às liberdades individuais e na escola como instituição socializadora; c) a educação das massas - contraposta à educação elitista, de 'castas', mantida na Venezuela desde a época colonial, tendo a Igreja Católica como condutora – enfatizando desde a alfabetização e a educação técnica à Universidade autônoma ; d) a gratuidade, igualdade de oportunidades e obrigatoriedade da educação entre 4 e 16 anos, mantidas pelo Estado Docente, assim como a regulação da educação privada, sugerindo uma obrigação social com a educação tanto pelas empresas quanto por outras instituições sociais; e) a escola do 'fazer prazeroso', como uma comunidade de vida e trabalho unindo também o trabalho intelectual com o trabalho manual, estimulador das capacidades criativas individuais; f) um sistema educativo planificado, uma escola unificada e para todos, desde a pré-escola à Universidade; g) uma escola regionalizada, atenta às necessidades da modernidade nacional; h) a valorização trabalhista e intelectual do professor. Princípios que também foram assimilados pela FVM.

Em 1948, a Ley Orgánica de Educación (revogada no ano seguinte), tentou fundar o princípio do Estado Docente, trazendo a educação como elemento chave para o desenvolvimento econômico e para a criação de uma consciência nacional, democrática e representativa do Estado como responsável pela organização da educação nacional, inclusive da educação privada.

O partido social cristão Comitê Organizado Político Electoral Independiente (COPEI) tem como proposta educativa fundamental as ações da chamada 'Educação Católica' na Venezuela (CERPE, 1986). A Educação

Católica se configura como uma estratégia apostólica de formação eclesial e também voltada para o povo, dirigida por congregações religiosas (femininas e masculinas) com esta missão eclesial educativa específica.

Desde a época da colônia até 1889:

“(...) praticamente toda a educação colonial foi obra da Igreja; tanto a educação dos índios – por meio das Encomiendas e das Missões – como a educação dos brancos – por meio das Escolas de Primeiras Letras, os Preceptorados de Gramática e a Universidade – e até a pouca educação para os pardos – para os trabalhadores manuais, incluindo a medicina – estava nas mãos de pessoas pertencentes à instituição eclesial ou estreitamente ligados a ela.” (CERPE, 1986:3)

A institucionalização eclesial, concebida de uma forma sistemática pela Igreja Católica como projeto de Educação Católica, visa conduzir o povo ignorante e as elites alienadas, no ‘fortalecimento da cristandade’. A formação religiosa, incluiria tanto a formação de sacerdotes e religiosas, quanto a educação religiosa para os jovens nas escolas; a preservação da fé com a instituição de escolas paroquiais, colégios católicos e Universidades católicas; e a ‘restauração da sociedade civil pelos princípios morais e espirituais católicos’.

A partir dos anos 40, a Educação Católica também se renova na defesa da modernidade no país, reagindo fortemente à tese do Estado Docente, qualificando de autoritarismo fascista a ingerência proposta pela AD à educação nacional, principalmente em relação à educação privada.

Nos anos 50, a Educação Católica

“(...) triplicou o número de alunos de primária e quase duplicou sua porcentagem; quase quintuplicou o número e duplicou sua porcentagem em secundária; um crescimento maior todavia se operou na normal; na técnica se deu uma queda percentual, que voltou a subir ao final do período; e se fundaram duas universidades privadas (Universidade Católica Andrés Bello e Santa Maria), que em 1958 educavam um em cada cinco estudantes universitários”. (CERPE, 1986:37)

A Educação Católica, com suas Congregações, Colégios, Universidades e Fundações filantrópicas, forma a quase totalidade da rede privada de educação venezuelana até os anos 90, representada politicamente não só pelo

COPEI, mas também pela Conferência Episcopal Venezuelana (CEV) e pela Associação Venezuelana de Educação Católica (AVEC).

A partir dos anos 60, a Educação Católica começa também a participar, como estratégia política, da FVM, por meio da ação de professores católicos nesta Federação.

O COPEI sempre esteve contra a instituição do Estado Docente, proposto pela AD para a Venezuela, num confronto ideológico, incluindo tanto discussões de princípios éticos-políticos, quanto uma luta pelo controle da educação privada e pública quanto pela conformação social. Como princípio educativo, o COPEI prima pela educação das famílias e pelo direito da escolha da melhor educação para os filhos; pela melhoria da situação econômica dos indivíduos e com o desenvolvimento nacional.

Os direcionamentos do COPEI se expressam na organização do sistema educativo venezuelano e se revelam na constituição dos Planos da Nação do país, de acordo com suas vitórias eleitorais.

A partir dos anos 70 as necessidades do desenvolvimentismo nacional se refletem nas propostas político-educacionais dos dois partidos, no aprofundamento do sentido da educação como formação de recursos humanos para a modernidade e o crescimento petroleiro-industrial do país.

Os documentos intitulados de Planos da Nação³⁸ elaborados pela República Venezuelana, nos mostram o significado e a importância do processo do planejamento centralizado e burocrático para a construção da burocracia estatal no país, se configurando como fonte de informações históricas fundamentais, onde se expressam mudanças na direção das políticas econômicas e sociais.

Em 1958 é criada a Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la Republica (CORDIPLAN), órgão que centraliza o planejamento nacional nas áreas econômica, política e social, encarregado

também de formular os Planos da Nação. O departamento de programação educacional da CORDIPLAN elabora também o plano educacional com as ações para o setor, a serem implementadas pelo Ministério da Educação (MEN –MINED).

Na metade dos anos 60, o III Plan de la Nación (1965-1968) apresenta um claro diagnóstico do desenvolvimentismo venezuelano, fruto em grande parte das divisas geradas pela exploração petrolífera:

“A Venezuela enfrenta um problema estrutural que é necessário resolver utilizando todos os recursos e meios a seu alcance. A indústria petroleira, que produz mais de 65% dos ingressos fiscais e contribui com mais de um quinto do produto territorial bruto, apenas emprega 1,2% da força de trabalho e os avanços ocorridos neste setor provocaram uma pequena ocupação. Por outro lado, o alto poder aquisitivo de nossa moeda e a carência de restrições na importação de bens de capital determinou uma elevada densidade de capital nas atividades produtoras o que, por sua vez, agravou o problema do desemprego.

Assim, a criação de novas fontes de ocupação continuará sendo um dos objetivos básicos dentro da estratégia do Plano da Nação para o período 1965-1968.” (REPÚBLICA DE VENEZUELA, 1965)

A diversificação industrial no país se torna uma necessidade central para o desenvolvimento, tendo sido realizada tanto com recursos gerados pela indústria petrolífera quanto por empréstimos externos e início de instalação de empresas multinacionais de produção e também de exploração de produtos primários: crescem e se especializam as áreas da indústria química e petroquímica, siderúrgica e a área metal-mecânica. Uma intensa urbanização e crescimento populacional e diversificação na composição das classes sociais aumenta a preocupação da Nação com os níveis de emprego e de qualidade de vida da população (nesta tese, ver Capítulo III, seção I, sobre desenvolvimentismo e integração na Venezuela).

O plano educacional do III Plano da Nação pretende integrar a educação nacional ao desenvolvimentismo econômico e social com a formação de mão-de-obra qualificada; formação de hábitos democráticos na população estudantil

³⁸ Plan de la Nación I, período 1960-1964; II, 1963-1966; III, 1965-1968; V, 1976-1980; VI, 1981-1985; VII, 1984-1988; VIII, 1991-1994; IX, 1995-1998.

e adulta; erradicar o analfabetismo; formar personalidades valiosas; elevar o nível cultural da sociedade, incrementar a qualidade da educação; propondo metas para a erradicação do analfabetismo, que em 1963 tinha uma taxa de 23,6% para a população maior de 14 anos e, em 1970, chegou a baixar para 14,8%.

A promulgação da Constituição de 1961 reestabelece o direito universal à educação e a gratuidade do ensino oficial³⁹, bem como impulsiona o incremento do investimento em todos os níveis educacionais e também na educação rural.

Nos anos 70, o aumento dos gastos resultantes da proteção nacional à exploração do setor petrolífero, envolvendo também a área de infra-estrutura e das indústrias de produtos básicos⁴⁰; aliado a um endividamento externo crescente e uma excessiva abertura da indústria nacional não-petrolífera e ao movimento da 'orgia petrolífera', de apropriação privada e criminosa do dinheiro gerado pelo petróleo e pelos empréstimos externos:

“(...) há confirmação oficial de que parte substancial do novo endividamento privado foi ilegal e nem mesmo teria entrado no país. As estimativas do próprio BIRD, em 1985, apontavam para uma cifra de US\$ 35 bilhões depositados por cerca de 500 venezuelanos (empresas e indivíduos) em bancos norte-americanos. Esse problema gera também movimentações visíveis e ocultas de rendimentos dessas aplicações, as quais, somadas ao movimento decorrente do narcotráfico (embora bem menor do que no caso da Colômbia) e do contrabando, criam sérios problemas para a correta interpretação das contas externas do país.” (CANO, 2000:511-512)

Todos estes fatores, ligados à recessão econômica e endividamento externo, se revelaram, no V Plano da Nação (1976-1980), na necessidade de uma 'revolução para o desenvolvimento nacional' e, também, de uma 'revolução educacional para o desenvolvimento'.

³⁹ Em 1870 o presidente Guzmán Blanco decretou a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade da educação.

⁴⁰ Por exemplo, as indústrias de siderurgia, alumínio, carvão, eletricidade, petroquímica, cimento, aço, laminação e fertilizantes (CANO, 2000).

Em 1976, o Ministério da Educação (MEN) implanta esta revolução educativa, fundamentada num movimento de intensa centralização normativa – isto é, ao MEN caberia planejar e organizar a educação nacional, a descentralização operativa, cabendo às oito regiões administrativas nacionais as funções de administrar e supervisionar a educação.

O VI Plano da Nação nos mostra claramente que, quanto à educação, são realizadas nesta época reformas administrativas do sistema nacional ‘segundo pautas e padrões estabelecidos pelas políticas propostas a nível institucional’:

“(...) aumento da matrícula em todos os níveis educacionais; diversificação do nível médio da educação; ampliação do período de educação obrigatória para 9 anos; incremento dos estudos de pós-graduação e pesquisas; criação de institutos de educação superior (formação curta) e Universidades experimentais; busca de uma maior adequação dos egressos às demandas sociais e econômicas do país; acentuar a orientação para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.”
(CORDIPLAN, 1979)

Nesta época, também a ONU/UNESCO já estava presente na definição das políticas educacionais no país, tanto por meio de seus escritórios regionais quanto por meio do financiamento e assessoria ao planejamento educacional, formação de docentes e programas de erradicação do analfabetismo.

O VII Plano da Nação (1984-1988) nos revela a dinâmica da crise da dívida na Venezuela e as providências tomadas pelo bloco no poder para enfrentar a recessão econômica e o endividamento, segundo a estratégia de ‘ajustes, por meio de reformas, para o crescimento’, do FMI/BM para a América Latina e Caribe. Um dos elementos do diagnóstico apresentado neste Plano é a responsabilidade do Estado parteralista e clientelista com o excesso de despesas, evidenciando a incorporação de postulados neoliberais para a região.

Em 1984, o presidente Jaime Lusinchi (AD) (1984-1989) institui a Comissão para a Reforma do Estado (COPRE), pressionado pela recessão econômica e pelos organismos internacionais.

“(...) a Comissão para a Reforma do Estado (COPRE), negociou vários ‘pactos sociais’ com trabalhadores e empresários, deu a estes subsídio capital para o pagamento da dívida externa privada, negociou a dívida externa com os credores internacionais e tentou implantar a abertura comercial.

A proposta da COPRE, elaborada entre 1984 e 1987, tinha dois eixos: o político e o económico. No plano político ela significava uma tentativa de quebrar as rígidas e fechadas instâncias partidárias, dar maior transparência à política partidária e descentralizar o poder do voto local, o que, se de um lado legitimava mais a democracia, de outro facultava o fortalecimento dos poderes locais, em geral mais conservadores. Seus principais pontos eram:

- na vida interna dos partidos políticos: restrição a cargos vitalícios, renovação de mandatos, eleições diretas para todos os cargos;
- na Lei Eleitoral: garantir a representatividade de minorias; voto nominal, distrital misto para legislativos estaduais e nacionais; implantação do *referendum*; financiamento dos partidos políticos e controle das contribuições privadas recebidas; controle da propaganda eleitoral, etc...;
- eleição direta e secreta de governadores estaduais;
- descentralização política, de recursos e de competências para os municípios, criando-se os cargos de prefeito (*Alcaide*), eleitos diretamente pelo povo, etc.

No plano económico, tentava antecipar a implantação de reformas em grande medida de corte neoliberal, propondo

- abertura comercial;
- liberdade para participação do capital estrangeiro;
- proibição de monopólios;
- articulação da política económica com a social;
- subordinação do problema da dívida externa ao financiamento do desenvolvimento;
- devolver ao Legislativo as ‘garantias económicas’ que consistiam no controle, sobre o Executivo, para legislar sobre determinadas questões económicas.” (CANO, 2000:515-516)

Estas ações propostas pela COPRE estão em conformidade com as diretrizes do VII Plano da Nação (1984-1988) que recomendava o reforço à confiabilidade e à credibilidade económica e política do país; a) estabelecendo projetos para reiniciar o crescimento económico, acelerar o desenvolvimento económico e criar uma sociedade mais livre; b) articulando uma estratégia de crescimento das forças produtivas, uma estratégia social para a construção de uma sociedade mais justa e uma estratégia política que assume a tarefa de

aprofundar a democracia; c) para viabilizar o projeto político democrático nacional e a estruturação do Estado.

Quanto à educação, os impactos da recessão causada se fizeram sentir no início da década: apesar da educação ser uma prioridade fundamental para o desenvolvimento, houve um corte de gastos em todos os níveis escolares, que implicou em uma contração no número de matriculados (JAUREGUI, 2000):

Tabela 2. Gastos em milhões de bolívares de 1980, por nível educacional, na Venezuela em 1981 e 1989.

	1981	1989	Diminuição/percentual
Pré-escolar	348,00	190,00	45,40%
Ed. Básica	2729,84	1262,35	53,76%
Ed. Média	749,82	284,11	62,10%
Ed. Superior	4434,80	2668,76	39,83%

Fonte: REIMERS, 1991, com base na publicação anual do Ministério da Educação – Memoria y Cuenta. Caracas: MEN, 1986 a 1989.

“Enquanto os funcionários do Ministério modificavam detalhes dos programas de educação básica, o sistema escolar se desmoronava, pelos efeitos devastadores do aumento da pobreza, da diminuição do investimento para a educação, do abandono das instituições oficiais pela escassez de recursos, falta de apoio, supervisão e avaliação e greves. Para 1985 era evidente que os níveis de deserção e repetência não diminuía no nível obrigatório e que aumentavam perigosamente no nível da educação média diversificada, o pessoal docente começava a desertar e aumentava o pessoal sem título docente. Frente a esta situação se iniciaram os programas de copo de leite escolar e de bolsa alimentar distribuída pelas escolas, que se constituíram nas principais ações do Ministério.” (NACARID, 1995:233-234)

Os direcionamentos políticos educacionais na Venezuela entre os anos 1960 (I Plan de la Nacion) e 1988 (VII Plan de la Nacion) apresentam uma visível descontinuidade de ações. Os projetos políticos e a concepção educacional da AD e COPEI vão se diluindo em ações normativas e em uma miríade de programas fragmentados de educação e apoio e assistência à educação. A questão da melhoria da cobertura e da qualidade da educação vai se tornando central nas demandas por educação nos anos 80, ao mesmo tempo em que se deteriora o financiamento em todas as áreas do sistema educativo nacional.

Em 1989, Carlos Andrés Pérez assume a presidência, assumindo também o processo de implantação mais ostensiva e intensiva dos ajustes neoliberais conduzidos pelo FMI/BM, com os objetivos de conter a inflação, aumentar as reservas nacionais e sanar o déficit da balança de pagamentos.

Lander & López nos fazem uma síntese dos programas de ajuste e suas consequências para o país:

“O segundo pacote ensaiado na Venezuela seria anunciado por Carlos Andrés Pérez, a poucos dias de sua segunda posse como Presidente da República. Os principais indicadores macroeconômicos com os quais terminava a gestão de Lusinchi foram tão alarmantes que faziam inevitável a necessidade de introduzir mudanças substanciais na orientação econômica do governo. A inflação chegou a alcançar cifras históricas de 28,08% e 29,46%, em 1987 e 1988 respectivamente, as reservas internacionais caíram a 6.555 milhões de dólares no fim do ano de 1988 e o déficit fiscal global no momento da mudança do governo representava 15,1% do PIB. A nova orientação pela qual opta o governo pode catalogar-se como um programa de ajuste de natureza *ortodoxa*. É resultado de um compromisso formal com o Fundo Monetário Internacional e cumpre com todos seus requerimentos.

Este ‘novo programa de ajuste econômico’ se resume fundamentalmente na Carta de Intenção assinada pelo governo de Pérez com o FMI em Washington em 28 de fevereiro de 1989. Os conteúdos principais destas políticas foram: a) a restrição do gasto fiscal; b) restrição dos níveis salariais; c) unificação do regime cambial com paridade unitária e flutuante; d) taxas de interesse flexíveis e aumento imediato dos níveis das taxas de interesse reguladas, eliminação dos créditos a taxas preferenciais para a agricultura, estabelecimento das taxas de interesse pelo mercado tão rápido quanto possível, e) redução do controle de preços; f) adiar programas de inversão de baixa prioridade; g) redução dos subsídios; h) introdução de imposto sobre a venda; i) ajuste das tarifas dos bens e serviços previstos por empresas estatais, incluindo os preços dos produtos petroleiros no mercado interno; j) reforma no regime comercial, incluindo a eliminação da maior parte das exceções nas tarifas e liberalização das importações; k) levantamento às restrições das transações internacionais, incluindo a inversão estrangeira e a repatriação de dividendos.

Adicionalmente e para compensar os efeitos negativos sobre os setores populares foram anunciadas como políticas sociais: a) a política de subsídios diretos aos componentes da cesta básica; b) programa de bolsas alimentícias; c) constituição de 42.000 lares de cuidado diário; d) reforço aos programas de controle do lactante e do pré-escolar; combate das enfermidades diarreicas, respiratórias e as que são preveníveis por vacinas; e) plano de consolidação de bairros; f) política de apoio a microempresas; g) programa massivo de transferências de alimentos

dirigido às crianças até os 14 anos, a mães grávidas e lactentes; h) ampliação dedicada a consolidar ambulatorios de saúde; i) programa destinado à organização e estruturação de um sistema de seguridade social; j) criação da Comissão Presidencial de Combate à Pobreza. Estas medidas não foram submetidas à consulta do Congresso Nacional, nem conhecidas pela opinião pública, senão depois de assinada a Carta.

Em contraste com a experiência vivida durante o governo de Lusinchi, durante o governo Pérez houve harmonia entre as medidas de ajuste macroeconômico, contidas na Carta de Intenção, e as políticas de busca de uma reestruturação da economia, concretizadas nos seis 'lineamentos' do VIII Plano da Nação, também chamado de 'Grande Viragem'. Neste último se estabeleceu um 'hexágono estratégico' constituído por: a) crescimento sem inflação; b) competitividade internacional; c) conservação dos recursos naturais; d) mudança institucional; e) capitalização de recursos humanos; f) compromisso social. Através destas orientações se perseguiram como objetivos: a diminuição da intervenção estatal e do peso do Estado na economia, diminuir a dependência da economia venezuelana do petróleo, atingir um crescimento econômico sustentável sem inflação, privilegiar a industrialização para a exportação, aumentar a produtividade do trabalho, aumentar o gasto social e erradicar a pobreza extrema, melhorar a distribuição da riqueza, democratizar a propriedade e a gerência, transferir propriedades a formas associativas de trabalho e aprofundar o sistema democrático.

Este pacote, desencadeou a mais vasta, chegando em muitos momentos a ser violenta, resistência da população venezuelana. Entre os episódios mais destacados do repúdio a estas políticas de ajuste estiveram o *Sacudón* ou *Caracazo* de fevereiro e março de 1989 e os fracassados golpes militares de Estado do ano de 1992, detonantes de uma crise política que culminaria com a destituição do presidente Pérez e o estabelecimento de um governo de emergência para finalizar o período governamental. Com os golpes de Estado as políticas de ajuste e reestruturação da economia perderam seu impacto e coerência a partir de 1992. Foram politicamente derrotadas." (LANDER & LÓPEZ, 2000.p, 230-231)

A consolidação do projeto neoliberal na Venezuela efetivou-se com a eleição de Rafael Caldera (1994-1998), no afã da realização das reformas estruturais indicadas como necessárias pelo FMI/BM para a estabilidade econômica e voltada para o crescimento, causando um maior empobrecimento da população.

Em 1993, no campo educacional, seguindo a agenda do BM/UNESCO do programa de Educação para Todos (nesta tese, ver Capítulo 3, seção 3 - Banco Mundial e UNESCO. A agenda global da educação para Todos no

contexto das novas funções do Estado) foi elaborado o Plano Decenal de Educação (Plan Decenal de Educación, 1993-2003), conduzido pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (Consejo Nacional de Educación – CNE), financiado pela Petroleos de Venezuela (PDVSA), Fundayacucho, Fundación Humboldt, Gobernación del Estado Guarico e Fundación Polar.

Este Plano foi fruto de três anos de articulação de diagnósticos e propostas sobre a educação nacional, por meio de consultas aos mais diversos sujeitos políticos coletivos e também baseado nas sugestões do Congresso Nacional de Educação

O Plano Decenal tem como objetivo modificar o comportamento e a capacidade de ação do homem venezuelano, sujeito e objeto do desenvolvimento, por meio de uma educação democrática que compense as lacunas deixadas pela crise econômica na educação.

Educação para todos, descentralização educativa, erradicação do analfabetismo e formação para a democracia se associam a partir das seguintes bases: a) educação e desenvolvimento, para superar a crise atual e obter um desenvolvimento sustentável; b) planejamento de médio e longo prazos, para estabelecer continuidades nas políticas educacionais, incluindo a necessidade de avaliações periódicas sistemáticas; c) o planejamento educativo democrático, envolvendo atores sociais, como os partidos políticos, a Confederação dos Trabalhadores Venezuelanos (CTV), a FEDECAMARAS e o Conselho Nacional de Universidades (CNU); d) direcionalidade de ações estratégicas; e) o moderno Estado Docente, que amplia suas responsabilidades no sentido do envolvimento de toda a Nação; f) a educação do futuro, utilizando lições do passado, do Estado e do setor privado, para renovar a educação do século XXI.

Na Venezuela, o processo de 'refuncionalização do Estado' (nesta tese, ver Capítulo III, seção 3.2 – As novas funções do Estado, e a seção 3.4 – A educação na relação Estado e sociedade. Entre o neoliberalismo e a social-

democracia) se expressa claramente no IX Plano da Nação (1995-1999), apresentado pela CORDIPLAN em fevereiro de 1995, intitulado “Um projeto de país. Venezuela em consenso.”

A primeira parte do IX Plano, intitulada ‘o país que temos’, faz um diagnóstico da situação da crise econômica política e social do país nos anos 90, na Venezuela, indicando: o esgotamento do ‘modelo rentista’ de acumulação, baseado na exploração petrolífera; a perda da legitimidade do Estado, qualificado aqui como populista e protecionista. O processo de ajustes econômicos dos anos 80 teriam causado exclusão econômica da população e desemprego. Quanto à educação, este Plano afirma que:

“No que diz respeito à educação, a última década tem sido cenário de fenômenos de reversão da qualidade nos níveis de educação básica e média, de irrelevância das aprendizagens, de incrementos na evasão de estudantes e de redução das oportunidades de acesso à educação.” (p.16)

Para fazer frente às consequências dos ajustes econômicos, este Plano faz a apologia, paradoxalmente, do ‘aproveitamento das tendências da globalização’, recomendando o fortalecimento dos vínculos políticos regionais.

A segunda parte do Plano, ‘a Venezuela que queremos construir’, traça um projeto alternativo para o país fundado em cinco linhas de ações: a) a inserção estratégica do país no contexto internacional; b) a transformação do aparato produtivo; c) um projeto de solidariedade social; d) a reforma do Estado e e)

“A transformação da educação e do conhecimento, mudanças profundas dos sistemas de ensino, em todos os níveis de formação e capacitação, que preparam os venezuelanos para realizar a transformação econômica e social do país e que garantem o acesso ao instrumento mais valioso que existe para o desenvolvimento individual e o desfrute dos bens da cultura.” (p.40)

A educação aparece também como fator fundamental para a superação da pobreza, como estratégia de desenvolvimento.

A terceira parte do IX Plano, ‘um caminho para a construção de um novo país’, que também incluiu o capítulo sobre a educação, expõe motivos da necessidade de uma inserção internacional competitiva, produtiva, mas

soberana, do país no mercado globalizado; e também na direção da melhoria da qualidade de vida e solidariedade social.

A refuncionalização do Estado é proposta nos mesmos moldes seguidos pelo Banco Mundial.

O capítulo V do IX Plano da nação se intitula 'transformação da educação e do conhecimento', trazendo como objetivos, políticas e linhas de ação para a educação:

a) elevar a qualidade do serviço educativo; com políticas de transformação de práticas pedagógicas para melhorar a qualidade de formação ética e intelectual; a partir de estratégias de dinamização da função docente, promoção dos projetos pedagógicos de 'plantel' (grupos escolares) e reabilitação da infra estrutura dos planteis dotando-os com os recursos educacionais adequados;

b) melhorar a eficiência da gestão educativa; com políticas de geração de mudanças institucionais necessárias para a modernização e fortalecimento do setor educativo; a partir de estratégias de delegação e transferência de competências aos estados, municípios e planteis e reestruturação do nível central para fortalecê-lo em suas funções essenciais;

c) salvaguardas à equidade em relação com os setores majoritários que procuram a educação; com políticas de correção dos desequilíbrios sociais que se manifestam no sistema escolar por efeito de fatores exógenos e endógenos; a partir de estratégias de apoio sócioeconômico aos estudantes de menores recursos e promoção de ritmos de crescimento dos níveis e modalidades do sistema, em função da justiça social e do modelo de crescimento econômico.

A 'inserção competitiva internacional' traria, entre outras, a necessidade de uma educação como: canal para a transmissão e modificação de valores e para a preservação de identidades culturais, por ser a base de formação dos recursos humanos, por ser o lugar para a aquisição de futuros conhecimentos relevantes, por ser instrumento para explorar o desenho de alternativas

pessoais e societárias de futuro e por ser o meio para a multiplicação social das capacidades produtivas e de trabalho.

A amplitude do projeto de 'Transformação Educativa' presente neste capítulo, no entanto, não traz uma seção sobre financiamento e recursos, que aparece de forma resumida no Plano de Ação do Ministério da Educação, dirigido pelo capítulo V do IX Plano da Nação. No entanto, em artigo na revista católica SIC, o professor e diretor da escola da educação da Universidade Católica Andres Bello, F. J. Duplá, nos dá esta informação de um modo claro:

"[Este Plano] está dirigido a modernizar e a melhorar a qualidade da educação básica. Colocá-lo em marcha custa 430 milhões de dólares, dos quais metade o Estado financia e a outra metade se recebe em empréstimo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O Plano despertou expectativa e recebeu críticas: dele se espera quase tudo e também o desqualifica como aéreo e demasiado ambicioso." (DUPLÁ, 1995:110)

Ainda no governo de Rafael Caldera, a Assembléia Nacional de Educação (ANE), vinculada ao Congresso Nacional de Educação (CNE) promove um movimento intenso de discussão política educacional. Entre 1997 e 1998 o CNE convoca toda a sociedade venezuelana para pensar a educação que se queria para o país, num processo democrático de 'planejamento social da educação':

"Entre outubro e dezembro de 1997 se realizaram vinte e nove assembléias em vinte e duas cidades do país, com a participação de quinze mil pessoas de todos os setores, com a finalidade de discutir um conjunto de problemas relativos a dez grandes temas educativos. Esta proposta de debate público foi formulada pelo Conselho Nacional de Educação a partir de um ato celebrado na Casa de Bello, em 3 de julho de 1997. Desta primeira fase de discussão, alimentada pelo livro *Idéias para o Debate Educativo*, editado pelo Conselho Nacional de Educação, emergiu um conjunto de critérios e proposições.

Entre 11 e 17 de janeiro de 1998 se realizou a Assembléia Nacional de Educação, com a presença de mil e quinhentas pessoas provenientes de todo o país, que debateram as formulações apresentadas por 40 conferencistas nacionais e internacionais e a síntese escrita dos resultados das 29 assembléias prévias lhes foi entregue. Na segunda fase do processo, a Assembléia Nacional de Educação produziu vinte e duas propostas para discussão que foram publicadas em uma edição de 20.000 exemplares, com o patrocínio da Fundação Polar, para serem difundidas no país.

Entre abril e julho de 1998, se desenvolveu a terceira fase do processo, que consistiu na consulta realizada com mais de meia centena de organizações de caráter nacional, cujos nomes assinalamos e em conjunto com umas novecentas organizações estaduais e locais cuja referência publicamos em vários meios de comunicação de alcance nacional. Em tal consulta se pronunciaram por volta de sessenta e cinco mil pessoas, manifestando em linhas gerais um grande apoio às propostas da Assembléia Nacional de Educação e também enriquecendo-as com numerosas observações e precisões. A versão em que entregamos este documento, apresentada em reuniões públicas celebradas na sede da Biblioteca Nacional entre os dias 3 e 30 de julho, expressa um novo enquadramento e rearticulação das mesmas. **O Compromisso Educativo Nacional expressa a determinação de quem participou deste inédito processo de planejamento social da educação de continuar trabalhando e ganhando espaços, para que esta visão compartilhada sobre os rumos de nossa educação cada vez mais cobre uma maior implantação no pensar e no fazer da sociedade e de seus governos.**” (CNE, 1998a)

A análise dos documentos produzidos neste processo nos mostra uma organização intensa de sujeitos políticos coletivos, tanto da burocracia estatal quanto da sociedade civil, na intenção da ‘resolução dos problemas’ da educação, mas também como necessidade de promover a articulação de propostas de mudanças para as políticas educacionais revelando, no entanto, um confronto intenso entre: a) os que defendem a tese do Estado Docente, da educação como responsabilidade pública estatal, representado por diversas associações ligadas ao movimento sindical docente (como a FVM) e trabalhadores da educação das redes públicas e; b) os que defendem interesses privatistas particulares, como a FEDECAMARAS e a Igreja Católica que, no entanto, se declara com instituição pública estatal na Venezuela.

O debate sobre o projeto educacional da nação se inicia na Venezuela desde a época da instituição da ‘República da Venezuela’ em 1821 e, certamente, permanece até hoje, com a constituição, no governo de Hugo Chavez Frias (1999-2003), da ‘República Bolivariana da Venezuela’. A necessidade do fortalecimento das instituições democráticas faz parte das propostas sociais tanto dos grupos mais conservadores, que agem em concomitância com a implantação do projeto neoliberal de sociedade e de educação no país – como os participantes dominantes da ‘Democracia do

Ponto Fixo', articulada a partir de 1958, pelas Forças Armadas, Igreja Católica, AD, COPEI, CTV e FEDECAMARAS – quanto dos que representam os setores populares.

Embora não se possa afirmar que existe, como no Brasil dos anos 90, um processo consolidado de formação de um projeto democrático de massas na Venezuela dos anos 90, podemos detectar um direcionamento político na direção da defesa da educação pública, contra alguns aspectos da implantação do projeto neoliberal de educação no país.

Estes projetos diferentes e contraditórios de sociedade e de educação se expressam, na Venezuela, no campo educacional, na defesa de algumas questões centrais que permearam a história da consolidação da democracia no país.

Quanto ao direito à educação: as propostas se dividem entre a defesa da educação como um direito social e a defesa da educação como um direito individual, promovendo as teses neoliberais da liberdade de escolha e da meritocracia.

Quanto à relação entre educação e desenvolvimento: as propostas se encontram na defesa da educação como formação para o desenvolvimento de uma competitividade internacional para o país, fortalecendo o conceito de educação como capital humano necessário para este desenvolvimento.

Quanto à universalização da educação pública, as propostas convergem para a defesa de uma educação para todos em todos os níveis, embora também estejam de acordo com uma maior distribuição do financiamento na direção da educação pré-escolar, da educação primária e média (diversificada e profissional), em detrimento da educação superior.

As grandes divergências, no entanto, estão vinculadas às questões relativas à implantação do Estado Docente:

a) quanto à formação docente: enquanto o sindicalismo docente (FVM) defende a regulamentação e a profissionalização dos trabalhadores da

educação, a Igreja Católica reivindica sua competência eclesial de formação educativa;

b) quanto à questão do direcionamento das verbas públicas: a Igreja Católica e algumas instituições filantrópicas – incluindo fundações ligadas às empresas privadas nacionais - se articulam na definição do que é realmente público na educação, reivindicando para si o caráter de ‘público’, com direitos de acesso ao financiamento público e isenção fiscal.

c) quanto ao processo de descentralização das políticas educacionais: enquanto as instituições ligadas ao sindicalismo docente exigem uma maior integração das políticas educacionais nacionais, estabelecendo limites tanto para a ingerência do Ministério da Educação quanto das regiões administrativas, escolas e Universidades; os defensores do projeto neoliberal apoiam a autonomia das escolas e plantéis escolares na decisão de aplicação do financiamento público, bem como sugerem o sistema de pagamento per capita para a educação pública.

Enfim, enquanto os sujeitos que defendem o projeto neoliberal de sociedade e de educação defendem a transformação do conceito de Estado Docente em Sociedade Docente, indicando com isto a necessidade de uma maior participação de interesses privados nas políticas educacionais nacionais; os sujeitos que defendem o projeto democrático de massas, que se apresenta em torno de propostas incipientes na Venezuela dos anos 90, defendem a implantação do Estado Docente como um estado social de direitos sociais, na defesa de uma maior publicização para a educação.

O projeto neoliberal se implanta na Venezuela dos anos 90, conduzido pelo FMI/BM/UNESCO, em sua fase social-democrata, no processo de ‘refuncionalização do Estado’ e de ‘ajuste, por meio de reformas, para o crescimento’; se realizando nas reformas políticas educacionais na direção da diminuição dos gastos com a educação, um aprofundamento da privatização educacional, relacionamento da educação com o conceito de competitividade internacional e de políticas compensatórias para diminuir o processo de

exclusão social, para diminuir a 'pobreza do pobre', representados pelos programas focalizados de diminuição do analfabetismo.

|

|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mundialização da educação se realiza como um processo hegemônico de condução de políticas educacionais, como elemento do próprio processo histórico da mundialização do capital. Um processo global que, no entanto, tem direcionamentos regionais, característica do processo de internacionalização e acumulação capitalista atual. Um processo que, mesmo fundado num discurso de integração mundial e regional é intrinsecamente excludente, como nos mostra a própria história do capitalismo.

Nesta tese procurei apresentar o neoliberalismo como um projeto de sociabilidade e de educação, que se implanta como projeto global hegemônico desde o final dos anos 70 em todo o mundo no processo de mundialização do capital, redimensionando a condução das políticas econômicas e sociais dirigidas especialmente para os países em desenvolvimento. A hegemonia do projeto neoliberal é conduzida para a América Latina e Caribe principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se modificam e modificam as suas ações para exercer, de forma indissociada, dominação e direção, coerção e consenso, na condução do processo de ajuste, por meio de reformas, para o crescimento, em nossos países. O processo de aceitação e implantação destes ajustes e reformas assume formas distintas, em conformidade com a condensação da correlação de forças sociais presentes em cada país, como formações sociais concretas.

O neoliberalismo se constrói historicamente como projeto hegemônico de sociedade e de educação, se fundamentando no individualismo como um valor moral radical. Além de ter um caráter de conformação ético-política, o individualismo fundamentaria a própria dinâmica da economia: considerando a mercadoria como a própria realização do valor, F. Hayek centra a importância

da realização do capital na esfera do consumo e no interesse do indivíduo na utilização e aquisição da mercadoria. O neoliberalismo reduz o conceito de capital a lucro financeiro; de trabalho a emprego e salário; de homem a indivíduo interessado na realização de suas escalas parciais de valores. O conceito de social é desprezado como inexistente, descartando a dimensão social e coletiva da humanidade.

O neoliberalismo eternaliza e naturaliza o conceito de capital, conceituando-o como uma ordem humana ampliada espontaneamente pelo mercado competitivo, colocando este mercado como o fim último para a humanidade, como fim último da realização dos interesses dos indivíduos.

Para os neoliberais, o Estado deve funcionar em suas funções mínimas de garantia da propriedade privada e da segurança, garantindo também um sistema em que os indivíduos, responsáveis pelas suas escolhas, possam exercê-las livremente, de acordo com seus méritos e com as suas capacidades, cada um por si, de acordo com seus meios; sendo a democracia um 'mal necessário', por representar um perigo constante de que as massas possam exercer uma 'tirania das massas', tolhendo a livre expresssão dos indivíduos e seus méritos.

A educação, nesta argumentação neoliberal, é também de responsabilidade de cada um. Formar o indivíduo deve ser de responsabilidade de cada indivíduo e, se forem crianças, de cada família. O Estado deveria subvencionar apenas os que não tivessem a capacidade de financiar sua própria educação, ou a de seus filhos. A educação deveria ser 'desnacionalizada', nos termos de M.Friedman, no sentido da desresponsabilização do Estado.

O período do fordismo se realizou no sentido da incorporação de uma racionalidade científica e tecnológica no trabalho e na vida, no aumento acelerado da concentração econômica nos países industriais dominantes, tornando específicos os projetos de sociabilidade das classes fundamentais do socialismo, a burguesia e a classe trabalhadora, modificando as relações de

poder no Estado, provocando um intenso movimento de ocidentalização num mundo que vivenciava duas guerras mundiais. O processo de 'ocidentalização', no sentido que dá Antonio Gramsci a este conceito, articula uma profunda complexificação social e nas relações de poder que compõem o Estado em seu sentido ampliado – integração dialética entre sociedade política e sociedade civil -; ampliando o protagonismo das massas e os espaços participativos da democracia e ampliando também o industrialismo como uma nova forma de desenvolvimento capitalista.

É no período pós-guerras, associado à realização do fordismo, que se articula o 'consenso keynesiano', baseado no planejamento econômico para gerir a reprodução ampliada do capital e do trabalho, no fortalecimento da burocracia estatal e na complexificação social.

Nesta época são criados o FMI e o BM, bem como outras instituições, no sentido de gerir e conduzir as mudanças político-econômicas mundiais no momento de reordenação das relações de poder mundiais no pós-guerras. A tutela e domínio exercidos pelos EUA tiveram como consequências uma maior abertura e intensidade de comercialização entre os países e a penetração das empresas norte-americanas no exterior, num processo de multinacionalização que aprofundou as características da exploração capitalista, principalmente em relação aos países em desenvolvimento.

Nos anos 70, alguns movimentos revelam a realização de mudanças no próprio capitalismo, tanto no sentido de a) uma maior incorporação da ciência e tecnologia como forças produtivas principais; quanto b) no movimento de reprodução ampliada do capital – aprofundando o processo de multinacionalização e aprofundando o conceito de vocação produtiva dos países, isto é, de especialização em produtos primários ou de maior incorporação de ciência e tecnologia, fortalecendo as agências públicas de proteção e previdência social-; c) no movimento de reprodução ampliada do trabalho – exigindo novas qualificações para o trabalho e para o exército industrial de reserva e modificando seus padrões de consumo – d) e na

consolidação de uma correlação de forças sociais em torno desta fase de internacionalização capitalista e de globalização dos mercados. Para a América Latina e Caribe, estes também foram os anos de desenvolvimentismo e de gestão da interdependência em relação ao poderio norte-americano.

É nos anos 70, com a crise do Estado de bem-estar-social que o neoliberalismo se torna a ideologia dos setores mais conservadores do capitalismo mundial; se realizando, nos anos 80, como projeto de sociabilidade hegemônico que consolidou o processo de mundialização do capital.

A crise de acumulação capitalista dos anos 70 incrementou o crescimento da dívida externa nos países da América Latina e Caribe e as condições das agências financiadoras internacionais, principalmente o FMI, o BM e o BID, que se traduziram em programas de ajustes e reformas, provocaram o colapso dos mercados, a diminuição dos investimentos sociais, a diminuição do salário real, o crescimento da pobreza e da indigência, o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego, nos anos 80.

Nesta época, o FMI e o BM assumem de forma cada vez mais integrada e coordenada a função da condução das políticas econômicas internacionais, bem como assumem a preocupação com a governabilidade e segurança econômica dos países em desenvolvimento. Seguindo as sugestões do 'consenso de Washington', o FMI e o BM implantam, como expressão de novas condicionalidades de empréstimos, um processo de ações de 'ajustes, por meio de reformas, para o crescimento', para a América Latina e Caribe; baseado na reestruturação da dívida, e nas condições de sua aceitação e implementação.

A partir da implantação desta 'agenda de Washington' se começa a discutir as condições de redução do gasto público, inclusive os gastos com educação e saúde, no sentido de focalizar as políticas sociais públicas para programas mínimos de combate à pobreza dos pobres e, nos anos 90, estas políticas assumem reconhecidamente a função de apaziguamento das 'tensões sociais' causadas pelos programas de ajustes e reformas estatais.

O processo de mundialização do capital aprofunda o processo de internacionalização do capital, a partir do final dos anos 70, superando as relações sociais fordistas nas direções da:

a) a incorporação da ciência e tecnologia como forças produtivas principais nas diversas fases de realização do capital, do trabalho e da vida; revelando uma maior concentração, nos países desenvolvidos centrais, da produção e criação científica e tecnológica e uma maior concentração dos acordos de cooperação tecnológica;

b) a reprodução ampliada do capital; com a intensificação do processo de multinacionalização, aprofundando os processos de concentração do capital e descentralização da produção, de desmantelamento da esfera pública; e com o crescimento da esfera financeira;

c) a reprodução ampliada do trabalho; com o desemprego fazendo parte estrutural das relações sociais de produção capitalistas.

d) uma nova correlação de forças rearticulando regiões e países.

A reorganização do capitalismo no século XX se expressa no movimento de mundialização do capital.

As reformas educacionais realizadas entre os anos 80 e 90 na América Latina e Caribe fazem parte do processo de aceitação e implantação de ajustes e reformas, conduzido pelo FMI e pelo BM, se caracterizando como elemento do projeto neoliberal de sociedade e de educação no processo de mundialização do capital.

Como afirmamos na introdução do capítulo III, na página 119, nas formações sociais concretas que estamos investigando – a América Latina e Caribe; especialmente, o Brasil e a Venezuela, na contemporaneidade –; as complexas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal e realizadas a partir do final dos anos 80; além de cumprirem a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social, e de preocupação dos organismos internacionais com a redução da pobreza e a governabilidade dos países latinoamericanos; são também

resultado dos movimentos reais de deslocalização da produção e de restrição da criação científica e tecnológica para os países dependentes; bem como resultado dos movimentos de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas; o que atinge diretamente as propostas e demandas por educação dos vários sujeitos políticos coletivos nestes países.

A partir dos anos 70, o BM incrementa seu programa de empréstimos para o setor educação. Tendo como objetivo central o crescimento econômico, a educação aparece como incremento do capital humano, formação ético-política do trabalhador e conformação ético-política das massas, exigindo um planejamento cada vez mais integrado no sentido da sua universalização. De acordo com o projeto neoliberal de sociedade e de educação, esta universalização tem um sentido de redução e focalização de recursos na educação básica, com o intuito de reduzir a pobreza rapidamente.

Os países, os Estados-nações emprestadores e em desenvolvimento da América Latina e Caribe seriam responsáveis pela diminuição da pobreza, devendo ampliar sua capacidade de competitividade internacional e de governação, isto é, de sua capacidade de governar com a aceitação e consenso de todos os grupos sociais.

Nos anos 80, a UNESCO provoca um consenso na nossa região, em torno do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, articulando ações em torno dos objetivos da universalização do ensino básico, erradicação do analfabetismo, continuidade das políticas e melhoria da qualidade da educação; buscando uniformizar as políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe, criando uma agenda comum de ações e uma mesma linguagem para o planejamento, iniciando o programa de Educação para Todos.

A partir de 1984, com a saída dos EUA, a UNESCO se rende à parceria com o BM na condução do programa de Educação para Todos, aprofundando o conceito de capital humano para a educação, enfatizando uma 'vocação' dos países subdesenvolvidos para receber e utilizar tecnologia transferida dos

países centrais. O programa de Educação para Todos se desenvolve nos países da América Latina e Caribe tanto no sentido da restrição da educação à educação básica e do aprofundamento das desigualdades educacionais, impedindo a formação integral das massas e contribuindo para aprofundar as condições de exclusão social.

As novas condicionalidades para empréstimos do BM nos anos 90 incluem uma redefinição dos países pela instituição de novas funções para o Estado: eficiência, redução de gastos, selecionar e priorizar ações principais e básicas, incluindo a educação básica como um serviço prioritário.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, conduzida pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, consolida esta política de reforma educacional de educação seletiva para as massas, como política compensatória para a diminuição da pobreza tentando, também, diminuir as 'tensões sociais' causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região.

O projeto neoliberal de sociedade e de educação se realizou de formas diferentes em épocas e períodos diferentes e dirige o programa de Educação para Todos como um programa hegemônico de homogeneização e redirecionamento das políticas educacionais na América Latina e Caribe.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) foi o condutor nacional do programa de Educação para Todos. Agindo contra a Constituição Federal democrática de 1988, que previa a organização de um Plano Nacional de Educação envolvendo todos os níveis e modalidades da educação no país, o MEC, em conjunto com o BM/UNESCO e com seus aliados políticos tradicionais, promove o programa de Educação para Todos a partir de diversas ações, culminando no Acordo Decenal de Educação para Todos, que reafirmou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), lançado em 1992. Este Plano, seguindo à risca as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tem três eixos principais: a questão do aumento da eficiência da

gestão e também do aumento da produtividade administrativa do sistema educacional brasileiro; a questão da formação da cidadania para o desenvolvimento, abrangendo a formação de habilidades e competências básicas mínimas; e a questão da universalização da educação básica. A universalização da educação, no Brasil, se restringe cada vez mais às políticas de focalização na educação fundamental regular obrigatória, de 7 a 14 anos.

No entanto, mesmo estes objetivos se mostram uma farsa, na consolidação das políticas do MEC, pois todos os programas da educação tiveram cortes financeiros de peso, provocando, no fim dos anos 90, uma exclusão educacional no país, com a restrição ao acesso e aos diversos níveis e modalidades da educação, consolidando de forma hegemônica o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil.

Em 1995, o Plano de Reforma do Estado é lançado no sentido de promover uma refuncionalização do Estado, de acordo com as condicionalidades do FMI/BM, justificando e legitimando a redução e cortes financeiros para a educação nacional.

No entanto, setores da sociedade organizada se articulam, desde o processo de formação da Constituição de 1998, em torno do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública na LDB e dos quatro Congressos Nacionais da Educação. O II CONED, de 1997, consolidou o Plano Nacional da Educação-Proposta da Sociedade Brasileira, como uma proposição coletiva para regulamentar o artigo 214 da Constituição de 1998, se configurando como um grande passo na construção e esclarecimento de um projeto contra-hegemônico ao neoliberalismo no país; na direção de um projeto democrático de massas. Em 1998, o MEC apresenta outro Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional, que foi aprovado em sua íntegra em 2001, seguindo explicitamente as recomendações do BM/UNESCO para a implantação do programa de Educação para Todos na América Latina e Caribe.

Se esta última década do século foi de consolidação hegemônica do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil, de desmonte da

educação nacional, foi também da consolidação de espaços representativos e, de forma vigorosa, de formação de um projeto contra-hegemônico democrático de massas.

Na Venezuela, a partir de 1958, o partido da Ação Democrática (AD) e o partido social cristão Comitê Organizado Político Eleitoral Independente (COPEI) se revezaram no poder até 1998, apresentando propostas educacionais liberais e burguesas distintas na defesa do projeto neoliberal de sociedade e de educação.

O ‘pensamento educativo’ da AD se fundamenta na modernização do Estado e na composição do conceito de Estado Docente; que responsabiliza o Estado por todos os níveis da educação nacional, pela erradicação do analfabetismo e pela formação de professores e trabalhadores da educação. Esta direção política educacional também é defendida pela Federação Venezuelana de Professores (FVM), desde o seu início, acrescentando ao conceito de Estado Docente a questão do fortalecimento e profissionalização do docente. Para a AD, a educação forja a própria nação, educando o cidadão para exercer a democracia, com o Estado como promotor e regulador tanto da educação pública quanto da educação privada.

O COPEI fundamenta suas propostas educacionais no movimento de Educação Católica, que envolve tanto a formação eclesial, quanto a educação dos jovens nas escolas. A Educação Católica, representada também pela Conferência Episcopal Venezuelana (CEV) e pela Associação Venezuelana de Educação Católica (AVEC), detém a quase totalidade da rede privada da educação na Venezuela, o que justifica sua posição contrária à fundação do Estado Docente.

Os documentos intitulados de Planos da Nação, que indicam a tradição do planejamento burocrático na Venezuela, realizados desde 1960, nos mostram a relação dos rumos que o desenvolvimentismo venezuelano tomou, bem como as mudanças promovidas pela implantação do projeto neoliberal.

Estes Planos também nos mostram direções de mudanças políticas educacionais.

No início dos anos 80, a questão da melhoria da cobertura e da qualidade da educação vai se tornando central nas demandas por educação, ao mesmo tempo em que se deteriora o financiamento em todas as áreas do sistema educativo nacional, provocando uma 'recessão educacional'.

Em 1993, dando seguimento à articulação do programa de Educação para Todos, o Ministério da Educação (MINED) e o Conselho Nacional da Educação (CNE) lançam o Plano Decenal de Educação (1993-2003), tendo como objetivos a educação para todos, a descentralização educativa, a erradicação do analfabetismo, a formação para a democracia e a instituição de um 'moderno Estado Docente'. No entanto, este Plano se desenvolveu no sentido do contexto de refuncionalização do Estado, para desenvolver uma maior 'integração competitiva internacional', focalizando gastos e realizando uma educação seletiva e restritiva para as massas.

Em 1997, a Assembléia Nacional de Educação, vinculada ao Congresso Nacional de Educação promove um processo de discussão nacional do Compromisso Educativo Nacional que, se continua as ações do programa de Educação para Todos do BM/UNESCO, também promove a articulação e esclarecimento de diversas propostas educacionais, revelando um confronto intenso entre os que defendem a tese do Estado Docente, de financiamento público para as escolas públicas e os que defendem interesses privatistas particulares. Embora não exista, na Venezuela dos anos 90, um projeto democrático de massas articulado pelo campo educacional, podemos detectar um direcionamento político na defesa da educação pública, contra aspectos da implantação do projeto neoliberal de educação no país.

Tanto no Brasil como na Venezuela, a implantação do projeto neoliberal de sociedade e de educação nos anos 80 e 90 provocou o desmonte da educação nacional pública, agravando as condições de exclusão seletiva para a população. A necessidade de formar, na América Latina e Caribe, um exército

de reserva com novas qualificações para seguir a direção de exclusão global competitiva do processo de mundialização do capital, transforma a nossa política educacional num processo restritivo em todos os seus níveis, desde o planejamento, ao financiamento, à restrição de conteúdos aprendidos, à desregulamentação da profissão docente e ao sucateamento da rede pública de ensino; processo acompanhado de um intenso crescimento da rede educacional privada, religiosa e laica.

No entanto, os anos 80 e 90 não foram décadas perdidas para a vitória da hegemonia neoliberal. A capacidade de associação e esclarecimento do projeto democrático de massas se realiza nos diversos embates vividos nestes dois países por uma diversidade cada vez maior de sujeitos políticos coletivos, na defesa da educação pública, para todos, em todos os níveis. Em 1998 um novo projeto societal foi eleito na Venezuela, representado pelo candidato do Movimento Quinta República (MVR), encadeando novas ações políticas na formação de uma nova Constituição, de uma nova República e de intensas ações em torno de um novo Projeto Educativo Nacional. No Brasil, a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2002 indica mudanças nos rumos conservadores da educação nacional.

Espero que este trabalho de tese sirva como elemento de leitura, análise crítica, discussão e superação do que se propôs a discutir, compondo forças de mobilização política, contribuindo para o fortalecimento e possibilidade de realização de um projeto de sociedade e de educação na ótica do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ADDA, Jacques. **A mundialização da economia: parte 2: problemas**. Lisboa: Derramar, 1997.
- AGUILAR, Luis Enrique. **Estado desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, R.Vieira, 2000.
- ALBORNOZ, Orlando. Estado, ideologia, educación y escolaridad en Venezuela a finales del siglo XX: uma aproximación inicial. In **Centenario del Primer Congresso Venezolano. Comemoración 1895-1995**. Caracas, 1995. (p.259-270)
- ALBORNOZ, Orlando – **De la fraude a la estafa, la educación en Venezuela. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera. (1994-1999)**. Caracas: FACES-UCV, 1999.
- ÁLVAREZ, Orlando; DUPLÁ, Javier; ESTRADA, Rafael – **Encuentro propuestas educativas para Venezuela. Doce propuestas educativas para Venezuela**. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1995.
- ARRIGHI, Giovani. **O longo século XX. Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Unesp, 1996.
- BALASSA, Bela; BUENO, Gerardo M.; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo; SIMONSEN, Mario H. **Uma nova fase de crescimento para a América Latina**. Washington: IIE, 1986.
- BANCO MUNDIAL. **Informe anual**, Washington, de 1971a a 1997a.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre Desenvolvimento**, Washington, de 1978b a 1981b, 1984b, de 1987b a 2000.
- BANKO, Catalina; CACCIAMALI, Maria Cristiina; KON, Anita (coords.). **Costos sociales de las reformas neoliberales en América Latina**. Caracas: PUCSP, USP/PROLAM, UCV, 2000.
- BATTAGLINI, Oscar. Consecuencias sócio-económicas y politics del ajuste macroeconómico en Venezuela en la década de los noventa. In BANKO, Catalina; CACCIAMALI, Maria Cristiina; KON, Anita (coords.). **Costos sociales de las reformas neoliberales en América Latina**. Caracas: PUCSP, USP/PROLAM, UCV, 2000. (p.39-49)
- BERNSTEIN, Eduardo M. The making and remaking of the Bretton Woods Institutions. In KIRSHNER, Orin (ed.). **The Bretton Woods-GATT System. Retrospect and prospect after fifty years**.(s.l.): Sharpe, 1996, p. 89-98.
- BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.) **América Latina: identidade e transformação**. Salvador: OEA/UFBA, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Organizações Sociais**. Cadernos MARE de Reforma do Estado, n. 2, Brasília, 1997.

BRASLAVSKY, Cecília. Perspectivas de la Educación y de la alfabetización en argentina en el marco de la transición a la democracia. In: **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: INEP, 1988.

BRAVO JÁUREGUI, Luis; PÉRNIA VILLA, Edgar. Ramírez, Tulio – **El sistema educativo venezolano. Reforma, descentralización y trabajo docente**. Caracas: Panepo, 2000

BRAVO JÁUREGUI, Luis – Educación Publica y Democracia a partir de 1958. In **Centenario del Primer Congreso Venezolano. Comemoración 1895-1995**. Caracas, 1995. (p.167-191)

BRAVO JÁUREGUI, Luis – **La educación nacional: proceso, planificación y crisis 1958-1987**. (tutor: Rafael Hernández Heres) Centro de Estudios en Desarrollo/UCV. Doctor en Ciencias Sociales. Caracas, 1992.

BRIONES, Alvaro & SANTOS, Theotonio dos. A conjuntura internacional e seus efeitos na América Latina. In ASSMAN, Hugo. **A comissão trilateral: nova fase do capitalismo mundial**. Petrópolis: Vozes, 1979. (p.145-177)

BRONFEMAJER, Gabriela y GARCÍA-GUADILLA, Carmen – **Dinámicas de transformación en la educación venezolana**. <http://www.cidi.oas.org/PurGuad.htm> . Acessado em 12/03/2001 as 14:52. 34p.

CANO, Wilson. **Soberania e política econômica na América Latina**. São Paulo: Educação. UNESP, 2000.

CARMICHAEL, Jeffrey. **The debt crisis. Where do we stand after seven years?** The World Bank Research Observer.vol.4, n.2, jul 1989. (p.121-142)

CARNOY, Martin – Estrutura social, crise educacional e assistência econômica internacional ao terceiro mundo. In BRANDÃO, M. De Azevedo (org.) – **América Latina: identidade e transformação**. Salvador: OEA/UFBA, 1988. (169-197)

CASANOVA, Ramón (ed.) – **La reforma educativa. Estudios sobre el estado de la centralización a fines de los años noventa**. Caracas: CENDES, 1999.

CASANOVA, Pablo Gonzalez (ed.). **Latin America Today**. Tokio: United Nations University Press, 1993.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (CERPE) – **La educación católica en Venezuela (1889-1986)**. Caracas, 1986. 72p.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (CERPE) – **El sistema educativo**. Caracas, 1985. 40p.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (CERPE) – **Pensamiento educativo de acción democrática. Raíces e ideas básicas.** (ARTURO SOSA). Caracas, 1984. 30p.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (CERPE) – **La educación en COPEI.** Caracas, 1979. 33p.

CEPAL. America Latina y el Caribe: series regionales y oficiales de cuentas nacionales (1950-1998). **Cuadernos estadísticos de la CEPAL**, n.27, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 2000.

CEPAL. Evolución del gasto público social en America Latina (1980-1995). **Cuadernos de la CEPAL**, N.80, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1998.

CEPAL. **La pobreza en America Latina. Dimensiones y políticas. Informe final del Proyecto Interinstitucional de pobreza crítica para America Latina.** Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1985a.

CEPAL. Políticas de ajuste y renegociación de la deuda externa en America Latina. **Cuadernos de la CEPAL**, N.48, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1984

CEPAL. Proyecto desarrollo y educación en America Latina. El desarrollo de America Latina y sus repercusiones en la educación. Alfabetismo y escolaridad básica de los jóvenes en America Latina. **Cuadernos de la CEPAL**, n.41, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1982.

CEPAL – **Anuario estadístico de América Latina y Caribe**, 1999. Santiago:CEPAL, 2000.

CEPAL. Indicadores del desarrollo económico y social en America Latina y el Caribe. **Cuadernos estadísticos de la CEPAL**, n.2, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1976.

CEPAL/OREALC – **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago, 1992.

CHESNAIS, François (Coord.) – **A mundialização financeira: gênese, custos, riscos.** São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital, regime de acumulação financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo. **Revista da sociedade brasileira de Economia Política**. N.1, 1997. Rio de Janeiro: Sette Letras (p.7-34)

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e sociedade**. Campinas, n.5, p.1-30, dez1995.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Hainz. **A sociedade global: educação, Mercado e democracia**. Tradução de Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Ed. Da FURB, 1999.

CHOSSUDOVSKY, Michel – **A globalização da pobreza: impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo (org.) **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

COHEN, Daniel. Fear of globalization: the human capital nexus. In: PLESKOVIC, Borin; STERN, Nicholas (eds.) **Annual World Bank Conference on Development Economics**. New York: World Bank, 2002. p. 69-93.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien. Brasília: UNICEF, 1991.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONED II, 1997. Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Belo Horizonte, MG: [s.l.], 1997

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONED I Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação . Brasília, ano 1, n2, ago/1996.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA – Ley Orgánica de Educación. In **Gaceta Oficial de la República de Venezuela**. n.2.635 de 26 de julio de 1980.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONED IV, 2002. São Paulo. **Educação, Democracia e Qualidade Social**. São Paulo.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Asamblea Nacional de Educación - **Compromiso educativo nacional: calidad para todos**. Caracas:CNE, 1998a.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Asamblea Nacional de Educación – **Discursos y ponencias**. Vol I y II CNE, 1998b.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN– **Ideas para el debate educativo** . Caracas: CNE, 1997.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN– **Plan decenal de educación- 1993-2003**. Edición especial. Versión preliminar. Caracas, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica**. Brasília: CONSED, UNICEF, Fundação Ford, 1996.

COPEI. **Mi compromiso con Venezuela. Programa de gobierno para el período 1979-1983**. Caracas, COPEI, 1978.

CORBALAN, Maria Alejandra. **A intervenção branca do Banco Mundial na Argentina (1990-1996)**. Campinas, tese doutoramento, orient. Raquel Pereira Chainho Gandini, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMANGE, Nilson Joseph – Transferência cultural : a educação num contexto de globalização. **Pró-Posições**. Vol. 5 n.3 [15]. Novembro de 1994. (19-23)

DEMANGE, Nilson Joseph - Modernidade e educação na América Latina. **Pró-Posições**. vol. 2, n.3, dezembro de 1991 (21-30)

DE VRIES, Margaret Garritsen. The Bretton Woods Conference and the birth of the International Monetary Fund. In KIRSHNER, Orin (ed.). **The Bretton Woods-GATT System. Retrospect and prospect after fifty years**. (s. l.): Sharpe, 1996, p.3-18.

DE VRIES, Margaret Garritsen – **The IMF in a changing world. (1945-1985)**. Washington, IMF, 1986.

DUPLÁ, F. Javier – **El Plan de Acción del Ministerio de la Educación**. In SIC, Caracas, n.573, abril de 1995. (110-112)

EINCHENGREEN, Barry. **Globalizing Capital. A history of the International Monetary System**. Princeton: Princeton University Press, 1998.

FAJNZYLBER, Fernando. Industrialização em America Latina: de la “caja negra” al “casillero vacio”. **Cuadernos de la CEPAL**, n.60, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1989.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FEDERACIÓN VENEZOLANA DE CAMARAS E ASOCIACIONES DE COMÉRCIO Y PRODUCCIÓN – Venezuela 2000. **La economía privada: Motor de Progreso**. <http://www.fedecamaras.org.ve/fondo.htm>. 23p. 23/03/2001 08:34.

FEDERACIÓN VENEZOLANA DE CAMARAS E ASOCIACIONES DE COMÉRCIO Y PRODUCCIÓN – **De la Democracia que teníamos a la democracia que tenemos**. <http://www.fedecamaras.org.ve/fondo12.htm>. 7p. 23/03/2001 08:26.

FEDERACIÓN VENEZOLANA DE CAMARAS E ASOCIACIONES DE COMÉRCIO Y PRODUCCIÓN – **Documento presentado a los candidatos presidenciales**. Caracas, mayo de 2000. <http://www.fedecamaras.org.ve/elecion/elecciones.htm>. 29p. 23/03/2001 08:24.

FERMÍN, Manuel – **Momentos históricos de la educación venezolana**. Caracas: Romos, 1989.

- FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido. Ensaio crítico sobre a festejada crise do estado.** Rio de Janeiro: Insight, 1995.
- FLICKINGER, Hans-Georg – O paradoxo do liberalismo político. In CHÂTELET, François, **Filosofia Política 3**, Porto Alegre; São Paulo: L&PM, 1986.
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Informe Anual. Washington, de 1970 a 2002** (os informes dos anos de 1973, 1976, 1984, 1985, 1988, 1999, foram consultados na versão em inglês) (Para fins de citação, estes informes serão indicados pelo ano de edição, sem a letra 'a').
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Boletín del FMI.** Vol. 18, n.21, 20 de noviembre de 1989. Washington. (1989b)
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Boletín del FMI.** Informe de los suplentes del grupo de los veinticuatro. Vol. 16, 17 de agosto de 1987. Washington. (1987b)
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Boletín del FMI.** Reuniones anuales. Vol. 15, n.20, 27 de octubre de 1986. Washington. (1986b)
- FRIEDMAN, Milton - **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose – **Liberdade de escolher.** 2a.ed. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- FURTADO, Celso. **Transformação e crise na economia mundial.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA-GUADILLA, Carmen and CASANOVA, Ramón – Venezuela: education after prosperity In MORALES-GOMÉZ, Daniel; TORRES, Carlos Alberto (eds.) – **Education, policy and social change. Experiences from Latin America.** London: Praeger, 1992. (83-98)
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GÓMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: LPP – Laboratório de Políticas Públicas, 2000.
- GONZÁLEZ, Silvia Novick de Senén. Una nueva agenda para la descentralización. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 4, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 1. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HAYEK, Friedrich A. - Economics and knowledge. In LITTLECHILD, Stephen (ed.) – **Austrian Economics**. Vol III s.l: Galliard, 1990b. p.33-49.

HAYEK, Friedrich A. - **O caminho da servidão**. 5ª.ed.Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HAYEK, Friedrich A. – **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Ed. UNB; São Paulo: Visão, 1983.

HAYEK, Friedrich A. – The fatal conceit: the errors of socialism. In KLEIN, Peter G. (ed) – **The fortunes of liberalism**. The collected works of Friedrich August von Hayek. Vol.I. London: Routledge, 1992a p.6-10.

HAYEK, Friedrich A. – Opening address to a conference at Mont Pélerin. In KLEIN, Peter G. (ed) – **The fortunes of liberalism**. The collected works of Friedrich August von Hayek. Vol. IV. London: Routledge, 1992b p.237-248.

HAYEK, Friedrich A. – Introdução. Princípios de Economia Política. Carl Menger. In JEVONS, William Stanley. **A teoria da economia política**. Trad. Luís Carlos Baraúna. 2ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (213-232)

HARVEY, David – **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **The limits to capital**. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

HIRSCHMAN, Albert O. - **A retórica da intransigência. Perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HIRSCHMAN, Albert O. – **As paixões e os interesses. Argumentos políticos a favor do capitalismo antes do seu triunfo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOPKINS, Terence K.; WALLERSTEIN, Manuel (et. al). **The age of transition: trajectory of the world system 1945-2025**. London, New York: Zed Books, 1998.

HORTA, José Silvério Bahia. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. IN: CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e PNE**. São Paulo: Editora d Brasil, 1997 (137-206).

KIRSHNER, Orin (ed.). **The Bretton Woods-GATT System. Retrospect and prospect after fifty years**. (s.l.): Sharpe, 1996.

- LANDER, Luis & LÓPEZ MAYA, Margarita. Fracaso y fatiga de los ajustes en Venezuela, 1984-1998). In BANKO, Catalina; CACCIAMALI, Maria Cristiina; KON, Anita (coords.). **Costos sociales de las reformas neoliberales en América Latina**. Caracas: PUCSP, USP/PROLAM, UCV, 2000. (p.226-240)
- LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In SEMERARO, G. e FÁVERO, O. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p.187-211)
- LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- LESBAUPIN, Ivo (org.). **O Desmonte da Nação. Balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOCKE, John – **Segundo tratado sobre o governo** . 2ª. ed., São Paulo: Abril, 1978a.
- LOCKE, John – **Ensaio acerca do entendimento humano**. 2ª. ed., São Paulo: Abril, 1978.
- LÓPEZ-SEGRERA, Francisco; VILA, Ana – **Balance de los últimos 20 años de educación en Venezuela y perspectivas hacia las primeras décadas del siglo XXI**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2000.
- LUQUE, Guillermo – Público y privado en educación: vigencia del estado docente en la reconstrucción de una nación democrática. **Revista de pedagogía**. Vol XX, n.59. Escuela de Educación. UCV. Caracas, septiembre-diciembre de 1999. (263-289)
- LUQUE, Guillermo. Estado y educación en la Venezuela del siglo XX: una síntesis para la reflexión y la polémica. In **Centenario del Primer Congreso Venezolano. Comemoración 1895-1995**. Caracas, 1995. (p.241-257)
- MANENT, Pierre – **História intelectual do liberalismo: 10 lições**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- MELO, Adriana A. Sales de. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação (parte II: a realização). **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.-, julho,2002.
- MELO, Adriana A. Sales de. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação (parte I). **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.63-79, dezembro 2001.
- MELO, Adriana A. Sales de – Repensando a relação entre dependência, desenvolvimento e educação. **Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.1, out, 1999

MELO, Adriana A. Sales de – **Educação e hegemonia no Brasil de hoje**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

MELO, Adriana A. Sales de – Mudanças nas propostas educacionais no estado estrito senso. O poder executivo central. CONSED e UNDIME. In NEVES, Lúcia M. Wanderley (coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. 2ª.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997. (p.47-74)

MELO, Adriana A. Sales de Melo – **Educação e cidade. Qualidade de ensino nos anos 90**. 1996. (Tese de mestrado), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

MÉSZAROS, István – **Beyond Capital**. London: Merlin Press, 1995. (4.3 – eternalization of the historically contingent: the fatal conceit of Hayek's capital apologetics p. 118-126)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Acordo Nacional: Plano Decenal de Educação para todos. (1993-2002)**. Brasília: MEC, 1993b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Plano Decenal de Educação para todos 1993 2003**. Brasília: MEC, 1993a. Versão acrescida. 136 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva do MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INEP. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1998.

MOLINS PERA, Mario. Educar para la construcción nacional y para la democracia. In **Centenario del Primer Congreso Venezolano. Comemoración 1895-1995**. Caracas, 1995. (p.193-198)

MORAES, Reginaldo C. Conseguiremos Barrar a Barbárie?. **Cadernos Diplô**. (Le Monde Diplomatique). São Paulo, n 3, jan/2002. p. 26-29.

MORAES, Reginaldo Carmelo de – Liberalismo clássico. Nota sobre sua história e alguns de seus argumentos. **Textos didáticos**. Campinas/IFCH, n.40, jan de 2000.

MORAES, Reginaldo Carmelo de – Hayek e a teoria política do neoliberalismo econômico (I). IFCH/UNICAMP, **Textos didáticos** n.36, abril de 1999b.

MORAES, Reginaldo Carmelo de – O liberalismo revisitado (I). Os limites da democracia. IFCH/UNICAMP, **Textos didáticos** n.35, fevereiro de 1999a

MORAES, Reginaldo Carmelo de – Liberalismo e neoliberalismo. Uma introdução comparativa. **Primeira versão**. IFCH/UNICAMP, n.73, nov de 1997.

MORAES, Reginaldo Carmelo de – A democracia mal-comportada: a teoria política do neoliberalismo econômico. **Universidade e sociedade**. Ano VI, n.11, jun/1996a, p.120-125.

MORAES, Reginaldo Carmelo de – O liberalismo clássico, o mercado e a intervenção estatal. **Educação e sociedade**. Ano XVII, n.57/ especial, dezembro, 1996b. (709-725)

MORAES, Reginaldo Carmelo de – Exterminadores do futuro: a lógica dos neoliberais. **Universidade e Sociedade**. Ano IV, n.6, fev, 1994, p.6-11.

MORÓN, Guillermo – **Breve historia contemporânea de Venezuela**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

NERY, Tânia M. de Oliveira. O embate político-educacional nos anos 90 – tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In NEVES, Lúcia M. Wanderley (coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. 2ª.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997. (p.145-161)

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In LESBAUPIN, Ivo (org.), **O Desmonte da Nação. Balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999. (p.75-89)

NEVES, Lúcia M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In SEMERARO, G. e FÁVERO, O. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p.163-174)

NEVES, Lúcia M. W. (org.) – **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: AA, 2000a

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In NEVES, Lúcia M. W. (org.) – **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: AA, 2000b, (p.5-58).

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação?. In NEVES, Lúcia M. W. (org.) – **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: AA, 2000c, (p.147-182)

NEVES, Lúcia M. Wanderley – Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In LESBAUPIN, Ivo (org.), **O Desmonte da Nação. Balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999. (p.133-152).

NEVES, Lúcia M. Wanderley (coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. 2ª.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997a

NEVES, Lúcia M. Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais nos anos 90 – Período Collor. In NEVES, Lúcia M.

- Wanderley (coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. 2ª.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997b. (p.13-46)
- NEVES, Lúcia Mª Wanderley - **Brasil ano 2000: uma nova divisão do trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997c.
- NEVES, Lúcia Mª Wanderley – **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 1992.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile: n. 19, ago. 1989.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; MARAVALL, José Maria; PRZEWORSKI, Adam. **Reformas econômicas em democracias novas: uma proposta social-democrata**. São Paulo: Nobel, 1996.
- PETRASH, Vilma E. Towards the FTAA: Challenges, limits and possibilities of Inter-American regionalism. In CALLEYA, Stephan C. (ed.). **Regionalism in the post-cold War World**. Burlington: Ashgate, 2000, (p.155-209)
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Governo Fernando Henrique Cardoso. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- PRZEWORSKI, Adam; WALLERSTEIN, Michael. O capitalismo democrático na encruzilhada. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.22, outubro de 1988, p. 29-44.
- PUIGGRÓS, Adriana. Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.) **Educación Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.
- RAMA, German W. (compilador.) **Educación y sociedad en América Latina e el Caribe**. San Jorge: UNICEF, 1980.
- RAMA, Germán W. (coord.) **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CEPAL; UNESCO; PNUD; KAPELUSZ, 1987. Tomo 1.
- RAMA, Germán W. (coord.) **Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CEPAL; UNESCO; PNUD; KAPELUSZ, 1987. Tomo 2.
- RAMA, German W. (compilador). **Educación y sociedad en América Latina e Caribe**. San Jorge, UNICEF, 1980.
- REIMERS, Fernando – Fé y Alegria: una innovación educativa para proporcionar educación básica con calidad y equidad. **Revista de Pedagogía**.

Escuela de Educación UCV. VolXIV, n.35, Caracas julio-septiembre, 1993. (31-49)

REIMERS, Fernando. The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America. **Comparative Education Review**. n. 32, v. 2, 1991. p. 319-370.

REISMAN, Simon. The birth of a world trading system: ITO and GATT. In KIRSHNER, Orin (ed.). **The Bretton Woods-GATT System. Retrospect and prospect after fifty years**. (s.l.): Sharpe, 1996, p.82-86.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. PRESIDENTE DE LA REPUBLICA HUGO CHAVEZ FRIAS – Reglamento General de la Ley Organica de Educación. In **Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela**. n.36.787 del 15 de septiembre de 1999.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN SETORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO. PROYECTO CONSTITUYENTE EDUCATIVA – **Proyecto educativo nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales**. Caracas, 1999.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE LA SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA – Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. In **Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela**. Año CXXVII, mes VI n.5.443. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN – **Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional**. Caracas, 2001.

REPUBLICA DE VENEZUELA . MINISTERIO DE EDUCACIÓN; OEI – **Sistemas educacionales**. Venezuela. Caracas, 1996. 125p.

REPUBLICA DE VENEZUELA. OFICINA CENTRAL DE COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN (CORDIPLAN) – **Un proyecto de país. Venezuela en consenso. Documentos del IX Plan de la nación 1995-1998**. Caracas, febrero, 1995.

REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN SETORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO - **VIII Plan de la Nación. Sector Educación (1991-1994)** volumen II. Programa direccional. Caracas, abril de 1994.

REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN SETORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO – **VII Plan de la Nación 1984-1988**. Lineamientos Generales. Caracas, 1986.

REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN SETORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO – VII Plan de la Nación 1984-1988. **Proyecto estratégico n.10. Acceso a la educación y a la cultura. Operaciones, acciones y subacciones**. Caracas, marzo de 1986.

REPUBLICA DE VENEZUELA. OFICINA CENTRAL DE COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN (CORDIPLAN) – **VII Plan de la Nación 1984-1988. Lineamientos generales.** Versión final. Caracas, noviembre de 1984.

REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN SETORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO – **V Plan de la Nación 1976-1980.** Sector Educativo. Versión Preliminar. Caracas, diciembre de 1975.

REPUBLICA DE VENEZUELA. DEPARTAMENTO DE PROGRAMACIÓN EDUCACIONAL DE LA OFICINA CENTRAL DE COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN. MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN. **Plan Educacional, 1965-1968.** Versión preliminar. Caracas, 1965.

REPUBLICA DE VENEZUELA. OFICINA CENTRAL DE COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN (CORDIPLAN) – **III Plan de la Nación. 1965-1968.** Caracas, 1965.

ROJAS, Armando – **Ideas educativas de Simón Bolívar.** Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericanos, 1976.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Globalização e descentralização: o processo de descentralização do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização.** 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SAES, Décio. **A república do capital. Capitalismo e processo político no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTA CRUZ, Hernan – La CEPAL, encarnación de una esperanza de América Latina. **Cuadernos de la CEPAL.** n.50, Santiago de Chile, Nações Unidas, 1985.

SETUBAL, Maria Alice. **Efeitos da participação da sociedade civil organizada.** In MEC/INEP, **Educação para Todos, avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000. (p.73-78)

SMITH, Adam – **A riqueza das Nações.** São Paulo: Abril, 1986.

TORRES, Rosa María. **Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999).** Buenos Aires: [s.l.], 1999.

TORRES, Rosa Maria; CORAGGIO, José Luis. **La Educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos.** Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.

THORP, Rosemary. **Progresso, pobreza e exclusão. Uma história econômica da América Latina no século XX.** Washington: BID, 2000.

SEGRERA, Francisco López – **Globalización y educación superior en América**

UNESCO – **Anuario estadístico.** Paris: UNESCO, 2000.

UNESCO – **The world education forum. The Dakar framework of action.** Paris: UNESCO, 2000

UNESCO – **Informe Sobre la educación en el mundo. Es derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.** Paris: UNESCO, 2000.

UNESCO – **Status and trends 1994. Education for all.** Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO/OREALC/SIRI – **PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN – Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989.** Santiago, Chile, 1992.

UNESCO. **La unesco y el desarrollo educativo en America Latina y elCaribe. Boletin Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe,** n.45 Santiago: UNESCO, abril de 1998 (p.5-18)

UNESCO. **The Dakar Framework for Action: education for all: meeting our Collective Commitments.** França: UNESCO, 2000.

UNESCO. **World education report.** Oxford: UNESCO, 1995.

VUSKOVIC, Pedro. **Economy and crisis.** In CASANOVA, Pablo Gonzalez (ed.). **Latin America Today.** Tokio: **United Nations University Press**, 1993. (p.1-53)

WILLIAMSON, John (ed.). **Latin American Adjustment. How much has happened?** Washington: Institute for International Economics, 1990.

ANEXO I

O Grupo do Banco Mundial. O BIRD, IDA, IFC, ICSID e MIGA.

In WORLD BANK. *World Development Report*. Washington, 1997.

O Banco Mundial, que consiste no Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação para o Desenvolvimento Internacional (IDA), tem um objetivo principal: ajudar seus prestatários a reduzir a pobreza. Ele é um parceiro em reforçar economias e expandir mercados para melhorar a qualidade de vida das pessoas em todos os lugares, especialmente os mais pobres.

O BIRD e a IDA fazem empréstimos aos governos prestatários para projetos e programas que promovam progresso social e econômico, ajudando ao aumento da produtividade para que as pessoas possam viver melhor suas vidas. Junto a estes empréstimos, o Banco Mundial proporciona aconselhamento e assistência técnica. A Corporação Financeira Internacional (IFC) - que trabalha próxima aos investidores privados e investe em empreendimentos comerciais em países em desenvolvimento - e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) - que estimula o investimento externo em países em desenvolvimento oferecendo segurança contra riscos não-comerciais - compartilham os mesmos objetivos. O Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento (ICSID) compartilha os objetivos do Banco Mundial de promover o crescimento dos fluxos de investimento internacional, promovendo facilidades para regular as disputas entre investidores internacionais e seus países hospedeiros. Coletivamente, estas cinco instituições são conhecidas como o Grupo do Banco Mundial.

O BIRD, fundado em 1945, é agora propriedade dos governos de 180 países. Para ingressar no BIRD, os países devem primeiro ser membros do Fundo Monetário Internacional (FMI). Ingressando no BIRD, os membros contribuem com sua provisão de capital. O montante que cabe a cada membro é alocado de acordo com sua cota no FMI, que em troca reflete a força econômica relativa dos países na economia mundial. Os membros pagam uma pequena porção do valor de suas cotas; o restante é "capital à disposição" e deverá ser pago somente se o BIRD for incapaz de cumprir suas obrigações - uma situação que nunca aconteceu.

O BIRD empresta apenas para prestatários dignos de crédito e só para projetos que promovem uma taxa alta de retorno econômico para o país. Como uma questão de política, o BIRD não reprograma seus pagamentos, e isto não provocou perdas nos empréstimos que fez. Embora não seja seu objetivo maximizar lucros, mas intermediar fundos para o desenvolvimento a um custo baixo, o BIRD teve rendimentos cada ano, desde 1948.

O BIRD empresta a maior parte do dinheiro por meio de empréstimos de médio e longo prazo nos mercados de capital em todo o globo. Ele também

empresta fundos a taxas baseadas no mercado de bancos centrais e outras instituições governamentais. Políticas de empréstimo conservadoras, um forte apoio financeiro para os membros, e uma prudente administração financeira dá ao BIRD uma forte posição nos mercados.

A IDA foi fundada em 1960 para prover assistência para os países em desenvolvimento mais pobres que não podiam cumprir com os termos do BIRD. A IDA provê créditos para os países mais pobres – principalmente aqueles com um per capita anual do Produto Interno Bruto de \$785 ou menos (em dólares americanos de 1996). Por este critério, por volta de setenta países são elegíveis.

Todos os membros do BIRD são qualificados para fazer parte da IDA, e 159 o fizeram. Diferente do BIRD, a maioria dos fundos da IDA são contribuições de seus membros ricos, embora alguns países em desenvolvimento também contribuam com a IDA. A IDA também recebe transferências dos ganhos do BIRD e do pagamento de seus créditos.

Os créditos da IDA são feitos apenas para governos. O período de pagamento varia entre trinta e cinco e quarenta anos. Os créditos não têm interesses, mas existe uma taxa de encargo, com uma variação anual de 0 a 0,5% do montante desembolsado; a taxa de encargo se estabelece por volta de zero por cento.

Embora a IDA seja legalmente e financeiramente distinta do BIRD, compartilham da mesma equipe, e os projetos que apóia têm os mesmos critérios que os projetos apoiados pelo BIRD.

Nos seus Artigos de Acordos, o Banco Mundial não permite ser influenciado pelo caráter político de qualquer país membro: só as considerações econômicas são relevantes. Para garantir que seus emprestadores terão o melhor valor para o dinheiro que emprestam, a assistência do Banco pode ser usada para comprar bens ou serviços de qualquer país-membro.

O IFC, estabelecido em 1956, ajuda a promover o crescimento do setor privado nos países em desenvolvimento e ajuda a mobilizar capital interno e internacional para este propósito. Ele tem 172 membros. Legalmente e financeiramente, o IFC e o Banco Mundial são entidades separadas, e o IFC tem sua própria equipe técnica e jurídica. Ele também age em parceria com o Banco Mundial para serviços administrativos e outros.

O IFC provê empréstimos e faz investimentos em apoio a projetos. Diferente de muitas instituições multilaterais, o IFC não aceita garantias governamentais para seus financiamentos. Como uma instituição financeira privada, o IFC procura retornos lucrativos e os preços de seus financiamentos e serviços, na medida do possível, se alinham com o mercado na contabilidade do custo de seus financiamentos. O IFC compartilha totalmente os riscos dos projetos com seus parceiros do setor privado. O IFC produz seu próprio relatório anual.

O ICSID foi fundado em 1966 para ajudar a promover investimentos internacionais. Ele faz isso provendo facilidades para os empreendimentos,

conciliando e arbitrando disputas entre investidores externos e investidores em seus próprios países. As provisões referentes ao auspícios do ICSID têm características comuns aos contratos de investimentos internacionais, leis de investimento, e tratados de investimentos bilaterais e multilaterais. O ICSID tem 127 membros. Em adição às suas atividades de regulação de disputas, o ICSID faz pesquisa, serviços de acessoria e publicações nas áreas de arbitragem e leis de investimento. Estas publicações incluem as coleções “Investment Laws of the World” e “Investment Treaties” e a semestral “ICSID Review – Foreign Investment Law Journal”. O ICSID produz seu próprio relatório anual, que pode ser obtido por sua secretaria.

A MIGA foi fundada em 1988 para promover o fluxo do investimento estrangeiro direto em seus países membros. Ela faz isso provendo garantias para os investidores privados contra riscos políticos e oferecendo serviços de investimento no mercado para os países hospedeiros, para ajudá-los a atrair financiamento externo.

A MIGA tem 141 membros. A MIGA produz seu próprio relatório anual, que pode ser obtido de seu escritório administrativo central.

ANEXO II

QUADRO 3 - Operações com prestatários atuais na América Latina no setor educação (em milhões de dólares norte-americanos de cada ano), por ano/montante de recursos. Fonte: Banco Mundial, Informes Anuais de 1971 a 1997.

Ano	Recursos	Ano	Recursos	Ano	Recursos	Ano	Recursos
(Total acumulado até 62/63)	-	1975	47,5	1983	59,8	1991	595,3
(Total acumulado em 63/64 e 67/68)	21,3	1976	35,0	1984	68,0	1992	786,1
68/69	34,0	1977	59,0	1985	195,8	1993	588,7
69/70	15,0	1978	33,7	1986	10,0	1994	1.083,3
70/71	25,9	1979	52,5	1987	84,9	1995	747,1
71/72	-	1980	32,0	1988	88,3	1996	493,1
72/73	20,6	1981	82,0	1989	140,0	1997	61,5
1974	68,2	1982	112,8	1990	-		

ANEXO III

QUADRO 4. Projetos aprovados e iniciados para o setor educação na América Latina e Caribe. Fonte: Banco Mundial, Informes Anuais de 1971 a 1997.

ANO APROVAÇÃO	PAÍS	ÓRGÃO FINANCIAL	CUSTO INICIAL	CUSTO TOTAL	OBJETIVOS
			Em milhões de dólares norte-americanos de cada ano		
1970/1971	Brasil	BM	8,4	21,0	Ampliação dos colégios de agronomia e industriais
1970/1971	Jamaica	BM	13,5	28,2	Construção de escolas secundárias, normais e de formação profissional, ampliação do sistema de TV educativa
1970/1971	República Dominicana	IDA	4,0	8,1	Reforma do sistema de ensino médio
1973	Paraguai	IDA	5,1	7,35	Construção e dotação de equipamentos de 8 escolas secundárias, 1 escola secundária técnica superior, 1 centro de formação profissional. Reformas educativas para ampliar e melhorar a educação secundária e vocacional
1974	Colômbia	BM	21,2	35,1	Fortalecer o programa de governo para a reorganização da educação secundária
1974	El Salvador	BM	17,0	24,2	Educação primária e extra-escolar – grupos da zona rural não atendidos atualmente pelo sistema educativo atual; 500 escolas para + de 600.000vagas
1974	Honduras	BM/IDA	3,0/3,0	8,7	Formação de professores do ensino primário; ampliação de programas de capacitação profissional para trabalhadores agrícolas e industriais de nível médio; centros rurais experimentais de capacitação para agricultores
1974	Peru	BM	24,0	40,0	Apoio ao plano de reforma educativa do governo: modificar a orientação dos planos de estudos tradicionais, adaptando-os aos mercados de trabalho; construção de escolas

					precursoras da reforma
1975	Brasil	BM	23,5	58,7	Desenvolvimento da educação em 8 estados do Norte-Nordeste até 1979; 71,500 vagas no ensino básico e secundário; este projeto ajudará a corrigir diferenças educacionais
1975	República Dominicana	BM. Assistência da UNESCO na preparação do projeto	8,0	13,5	Mais de 200 centros de aprendizagem de comunidades rurais, com pelo menos 4 anos de educação para crianças; educação não-formal e cursos de treinamento para jovens e adultos. Técnicas agrícolas para adultos, reforma no currículo do ensino secundário, treinamento vocacional para a indústria.
1975	Equador	BM	4,0	7,9	Expansão da educação profissional
1976	Guatemala	BM	14,5	22,14	Treinamento em serviço. Mais de 3000 estudantes, anualmente, no ensino secundário, treinamento de professores e técnicos agrícolas
1976	Haiti	IDA	5,5	6,5	Construção, móveis e equipamentos para 65 novos centros de aprendizagem comunitários rurais; 10 novos centros de aprendizagem comunitários urbanos; extensão de 1 e construção de 2 colégios de formação de professores primários; assistência técnica para desenvolver novo currículo
1976	Nicarágua	BM	11,0	19,8	Apoiando a estratégia governamental de educação rural e treinamento em estratégias de desenvolvimento. Até 1981, mais de 50.000 estudantes na educação formal; mais de 7.000 jovens e adultos com treinamento não-formal; mais de 8.600 estudantes de ensino secundário
1976	Paraguai	BM	4,0	5,7	Incentivar programa nacional de treinamento acelerado para a juventude rural
1977	Bolívia	BM	15,0	21,4	Ajuda do governo para encontrar meios mais eficazes em função dos custos para ampliar o acesso ao ensino primário; planos de estudos apropriados, programa de educação

					comunitária para a população em idade não-escolar. Ampliação da formação profissional e assistência técnica.
1977	Brasil	BM	32,0	92,51	Reforço e ampliação do sistema de capacitação profissional do país nos setores primário, secundário e terciário nas zonas geográficas de importância fundamental para atender as necessidades principalmente dos trabalhadores de baixos salários e das pessoas que buscam trabalho.
1977	Paraguai	BM/ IDA	8,0/ 4,0	17,38	83 centros comunitários rurais de ensino; construção de 77 escolas primárias; atendimento a mais de 46.000 estudantes; formação de 2.000 professores rurais; melhoramento de 5 escolas secundárias; beneficiando 8.000 estudantes.
1978	El Salvador	BM	9,0	12,7	Construção, equipamentos e móveis para centros de treinamento industriais e de agricultura; treinamento de supervisores industriais; assistência técnica.
1978	Haiti	IDA	10,0	12,67	Projeto de educação secundária para corrigir desigualdades de acesso à educação primária
1978	Honduras	IDA	5,0	7,6	Incremento da cobertura e qualidade da educação primária em áreas rurais
1978	Uruguai	BM	9,7	16,4	Início de programa vocacional nacional para reconhecer as necessidades de treinamento do setor industrial exportador; construções para Conselho de Treinamento Vocacional; novos laboratórios tecnológicos
1980	Brasil	BM	32,0	91,4	Construção de escolas, livros texto, formação de professores, programa piloto de merenda, elaboração de planos de estudo. Mais de 8000.000 estudantes e 23.000 professores de área rural em 9 estados do Nordeste.
1980	Argentina	BM	58,0	149,5	Construção e equipamentos para 30 centros de formação profissional; equipamentos para 5 centros; 50 unidades móveis;

					planos de estudos conexos a fim de melhorar a eficácia da formação profissional, aumenta a oferta de trabalhadores qualificados e elevar a mobilidade da mão-de-obra; assistência técnica para fortalecer a capacidade operativa e de planeamento do Conselho Nacional de Educação Técnica.
1981	Paraguai	BM	7,0	30,23	Construção e equipamento para 500 escolas, atendendo 80.000 crianças da zona rural; capacitação de professores em serviço, avaliação e modificação de planos de estudo para a educação primária e secundária; melhoramento da formação de pessoal e instalações dos departamentos de planeamento e pessoal do Ministério da Educação
1984	Brasil	BIRD	40,0	80,0	Ajuda ao projeto de educação básica no Norte e Centro-Oeste entre 1984-1990.
1984	Brasil	BIRD	20,0	45,71	Ajuda ao programa de formação técnica entre 1984-1987; definindo uma política de longo prazo para treinamento técnico, provendo habilidades especializadas para os setores agrícola e industrial.
1984	Paraguai	BIRD	5,0	7,8	Projeto piloto de treinamento vocacional para incrementar a produtividade, ingresso e emprego em 3 áreas de fronteiras agrícolas, onde projetos de desenvolvimento estão sendo desenvolvidos; técnicas agrícolas e artesanato para 16.000 agricultores.
1987	Brasil	BIRD	74,5	166,4	Suporte institucional ao Sistema Nacional de Treinamento Vocacional, incrementando e expandindo o treinamento, para responder às rápidas mudanças tecnológicas
1988	México	BIRD	80,0	156,0	Os recursos humanos dirigidos ao crescimento devem ser reduzidos, a produtividade do trabalho incrementada, e os custos sociais do ajuste

					diminuídos; através de um projeto de reforço aos serviços de emprego e assistência às empresas, para provê-las de serviço em treinamento.
1989	Colombia	BIRD	100,0	169,2	Segundo projeto setorial para a educação primária, concentrado principalmente na área rural; elevando a qualidade da educação e ampliando o acesso
1990	-	BIRD	-	-	-
1991	Brasil	BIRD	245,0	600,0	Mais de 120.000 crianças em idade pré-escolar; mais de 670,000 estudantes de primeiro e segundo graus serão beneficiados com um projeto que vai financiar programas para incrementar a aprendizagem e reduzir a evasão e a repetência para crianças de baixa-renda, em escolas primárias e pré-primárias na Grande São Paulo.
1991	Brasil	BIRD	150,0	300,0	Programa de oito anos para fortalecer capacidade científica de pesquisa e treinamento em áreas científicas-chave; consolidação de reformas institucionais em curso.
1991	República Dominicana	BIRD	15,0	17,0	Projeto de desenvolvimento da educação primária, para incrementar a qualidade da educação primária, para crianças de famílias de baixa-renda, fortalecendo a área de administração de recursos
1991	Haiti	IDA	12,6	14,5	Projeto para mentar os ganhos feitos na educação básica para preparação para o futuro progresso. Manter crescente o acesso, qualidade e eficiência da educação básica, com ênfase para os primeiros quatro anos de escolaridade, nas escolas rurais e mais pobres.
1991	México	BIRD	152,0	204,5	A qualidade, eficiência e relevância do Sistema Nacional para Educação Técnica e Vocacional serão incrementadas com o aumento da qualidade do treinamento de nível superior e médio; expadindo seletivamente atividades de treinamento em

					setores-chave, provendo assistência institucional
1991	Trinidad e Tobago	BIRD	20,7	31,9	As consequências sociais do ajuste serão moderadas, provendo oportunidades para mais de 10.000 jovens, anualmente, por cinco anos, para adquirir educação compensatória, treinamento para emprego, experiência de trabalho, treinamento empresarial básico para emprego e auto-emprego. Assistência institucional para o Programa Governamental de Parceria para Treinamento e Emprego para a Juventude.
1992	Belize	BIRD	7,1	12,6	Apoio aos planos governamentais de desenvolvimento para as políticas educacionais de médio-prazo para a educação primária.
1992	Chile	BIRD	170,0	243,0	A eficiência, qualidade e equidade da educação primária serão estimuladas em escolas selecionadas nas áreas urbanas e rurais; aumento da cobertura e qualidade da educação pré-escolar; reduzindo evasão, repetência e entrada tardia no sistema. Assistência institucional para os escritórios provinciais, regionais e centrais do Ministério da Educação
1992	Costa Rica	BIRD	23,0	61,5	A qualidade e eficiência da educação básica, especialmente em áreas urbanas e rurais em desvantagem serão incrementadas por serviços necessários para reduzir evasão e repetência. Assistência institucional ao Ministério da Educação está incluída. Cofinanciamento de 28,0 milhões, antecipado pelo BID
1992	Equador	BIRD	89,0	118,7	Incremento à qualidade da educação básica em áreas urbanas, assim como educação e treinamento para adultos. Reforço às instituições públicas que oferecem educação básica e programas de treinamento.
1992	México	BIRD	250,0	352,0	Projeto de educação primária, a

					ser implementado em quatro estados com alta incidência de pobreza e baixos indicadores educacionais; para reduzir altas taxas de repetência e evasão, aumentar o nível de ganhos cognitivos e reforço à administração do sistema de educação primária
1992	México	BIRD	189,0	885,8	Suporte aos quatro primeiros anos dos novos programas do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (o que primariamente consistem em fundos para projetos de pesquisa individuais e infra-estrutura de equipamentos para universidades e instituições de pesquisa); infra-estrutura tecnológica nas áreas de metrologia, padronização e propriedade intelectual. Reforço de assistência institucional também está incluído.
1992	Venezuela	BIRD	58,0	85,6	Reforma compreensiva do programa de bolsas para estudantes da Fundação Grão Marechal de Ayacucho (a maior instituição educacional-financeira nacional) pela introdução de instrumentos que combinarão melhoria e incremento de meios. Assistência institucional está incluída
1993	Bolívia	IDA	50,7	140,2	Mais de 200.000 crianças entre seis meses e seis anos serão beneficiadas com projeto com os seguintes objetivos: a) incrementar a prontidão para o sucesso escolar, facilitando seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo; b) aumentar o status das mulheres, incrementando suas oportunidades de emprego, expandindo seus conhecimentos de educação, saúde e nutrição; c) incremento da participação da comunidade e setor privado no processo de desenvolvimento social. Cofinanciamento antecipado pelo WFP (11,9); a

					EC (1,8); com uma espera de 44,1 milhões a ser financiado pela ajuda para alimentos de agências bilaterais.
1993	Bolívia	IDA	40,0	70,0	Um segundo projeto de fundos para o investimento social continua a prover assistência ao governo para melhorar a cobertura e qualidade da saúde, suprimento de água, saneamento, e serviços educacionais, atingindo primariamente os pobres da área rural, incluindo povos indígenas e crianças e mulheres em desvantagem. Cofinanciamento de 5 milhões esperado do Fundo para o Desenvolvimento Internacional da OPEC.
1993	Brasil	BIRD	212,0	378,6	Melhoramento da qualidade de escolarização para mais de 3 milhões de crianças nos 4 primeiros graus das escola primária, em quatro estados do nordeste, contribuindo para reduzir as taxas de repetência e evasão, incrementando os níveis de aprendizagem estudantil.
1993	Jamaica	BIRD	32,0	40,7	Assistência ao governo, como o melhoramento da qualidade e equidade da educação secundária; reforçando sua capacidade de planejar e monitorar melhorias na qualidade da educação e para assumir sofisticadas análises políticas-sociais. Cofinanciamento de 2,7 milhões, esperado dos Países Baixos
1993	México	BIRD	174,0	355,9	Os esforços governamentais para promover o avanço do setor privado cresceu, e os custos da mobilidade laboral serão apoiados por um projeto que incrementa a produtividade e a competitividade de pequenas e médias empresas, provendo educação e oportunidades de treinamento para trabalhadores deslocados e desempregados, melhorando

					sua disponibilidade, e a disseminação de informações sobre o mercado de trabalho.
1993	México	BIRD	80,0	115,0	Melhoramento da qualidade e eficiência do programa de educação inicial não-formal do país (que, através de educadores comunitários, ensina habilidades no desenvolvimento infantil para os pais (de crianças acima de três anos)); melhorando a qualidade de vida de 1,2 milhões de crianças e seus pais. Cofinanciamento de 1 milhão antecipado pela UNDP/UNICEF/UNESCO
1994	Brasil	BIRD	206,0	366,9	Melhoramento da qualidade da escolarização de aproximadamente 3 milhões de crianças por ano nos primeiros quatro anos do primeiro grau, de escolas primárias estaduais e municipais em cinco estados do nordeste; contribuindo para a redução da repetência, incrementando o atendimento.
1994	Brasil	BIRD	150,0	302,0	A qualidade da escolarização de aproximadamente 3 milhões de crianças da escola primária no estado de Minas Gerais será melhorada por um projeto que apoiará políticas de melhorias, investimentos financeiros educacionais, e melhoramento do acesso dos professores a oportunidades de treinamento.
1994	Brasil	BIRD	96,0	198,4	Realizado no estado do Paraná, definido por incremento na aprendizagem e graduação para a escola primária, pela distribuição de pacotes de dados educacionais essenciais para as escolas primárias e melhoramentos na administração educacional.
1994	Colômbia	BIRD	90,0	150,0	Implementação da estratégia governamental de educação superior, com centros de investimentos cofinanciados em educação com os departamentos e municipalidades; apoiando a

					municipalização da educação, construindo capacidade local para o planejamento, cofinanciamento, e execução de projetos. Em adição, o acesso à educação secundária pelos pobres será incrementado pela implementação de programa de vales.
1994	México	BIRD	412,0	616,7	Melhoramento do aproveitamento dos estudantes da escola primária, redução das taxas de repetência e evasão, em dez dos estados mais pobres, pelo treinamento de professores e administradores educacionais, provisão de materiais educacionais para a sala de aula, e o reforço à capacidade institucional do sistema educacional.
1994	Uruguai	BIRD	31,5	45,0	Melhoramento da qualidade, equidade e eficiência do sistema de educação primária. Em adição, a qualidade da educação pré-escolar será aumentada e expandida para áreas de necessidades básicas insatisfeitas. A construção de medidas institucionais está incluída.
1994	Venezuela	BIRD	89,4	178,9	O governo será assistido no melhoramento dos níveis de sucesso escolar, reduzindo a incidência de evasão e repetência da educação básica, pelo incremento na qualidade da educação e eficiência administrativa, particularmente nas áreas rurais e áreas urbanas .pobres
1995	Argentina	BIRD	190,0	268,7	A aprendizagem estudantil será incrementada em sete províncias selecionadas por financiamentos designados para melhorar a qualidade e eficiência da educação secundária
1995	Bolívia	IDA	40,0	178,9	O primeiro passo num longo processo de reforma e melhoria da qualidade para reforçar a qualidade, eficiência e equidade da educação básica.

1995	Chile	BIRD	35,0	-	A eficiência, qualidade e equidade interna e externa de mais de 1.600 escolas secundárias financiadas publicamente no país.
1995	Honduras	IDA	30,0	53,1	A política nacional de acesso equitativo às oportunidades educacionais será apoiada pelo encaminhamento de recursos especiais para áreas indígenas e rurais.
1995	México	BIRD	265,0	412,0	Melhoramento da qualidade da educação técnica e treinamento para suprir necessidades do setor produtivo.
1995	Nicarágua	IDA	34,0	39,3	Apoio aos esforços do governo para atingir uma melhor qualidade na educação primária e melhor eficiência no sistema escolar.
1995	Peru	BIRD	146,4	298,6	A qualidade da educação primária será melhorada pela reabilitação de salas de aula dilapidadas em áreas rurais e pobres; distribuição de material de ensino e treinamento de professores para seu uso.
1997	Guatemala	BIRD	33,0	46,8	Mais crianças serão atendidas nas escolas de pré-escolar e primárias, e a qualidade da educação será melhorada. O projeto tem como alvo a população rural, em particular crianças indígenas e meninas, nas áreas mais pobres.
1997	Jamaica	BIRD	28,5	38,5	Expansão do programa de crédito estudantil, liberando recursos públicos para a educação básica, e incrementando oportunidades para estudantes de famílias pobres para financiar sua educação superior.

ANEXO IV

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Acordo Nacional: Plano Decenal de Educação para todos. (1993-2002). Brasília: MEC, 1993b.

Compromissos e Programas de Emergência (p.13-24)

Compromissos

O Acordo, que se sustenta nos entendimentos havidos entre as esferas governamentais e as entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade, durante o processo de discussão do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), registrados especialmente nos relatórios, simpósios e seminários, estabelece:

1. Restauração e manutenção do que dispõe o artigo 212 da Constituição Federal e conseqüente cumprimento da aplicação dos percentuais mínimos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como do que dispõe o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

2. Empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3. Reformulação do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a participação de representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assegurando-se a distribuição sistemática dos recursos do salário-educação com critérios equalizadores, exclusivamente em ações voltadas à educação básica.

4. Redução das isenções fiscais e rigor na fiscalização do recolhimento de tributos.

5. À União, representada pelo Ministério da Educação e do Desporto:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes nacionais de educação, com a participação dos Estados e Municípios;

b) articulação de parcerias com outros setores e esferas de governo e com a sociedade civil;

c) redistribuição de recursos financeiros, garantindo a equidade em educação, em consideração às desigualdades sociais e de desenvolvimento entre o meio rural e urbano, regiões, estados e municípios;

d) acompanhamento, controle e avaliação de desempenho do sistema educacional alimentados por estudos e pesquisas, inclusive destinados ao estabelecimento de parâmetros de custos, produtividade e qualidade da educação;

e) adoção de medidas descentralizadoras da execução de programas e projetos de educação básica;

f) cooperação técnica aos sistemas de ensino e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de pesquisa;

g) reorganização do sistema nacional de informações educacionais em bases interativas com estados e municípios.

Aos Estados e Distrito Federal, representados pelas suas Secretarias de Educação:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes estaduais de educação e implementação de planos, programas e projetos, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais e estaduais;

b) articulação, com os outros estados por intermédio do CONSED, com os Municípios por intermédio da UNDIME, com outros órgãos estaduais e com entidades da comunidade educacional e da sociedade civil organizada no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, com vistas ao cumprimento das metas propostas para a viabilização do ensino público de qualidade;

c) exercício da função equalizadora no âmbito de cada estado, por meio do regime de colaboração, redistribuindo recursos especialmente para promover o desenvolvimento das redes mais carentes de recursos humanos, técnicos e financeiros;

d) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível estadual, zelando pela concretização dos objetivos e metas de desenvolvimento da educação básica;

e) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

Aos Municípios, representados por suas Secretarias de Educação:

a) coordenação do processo de definição de políticas e diretrizes municipais de educação e implementação de planos, programas e projetos de educação básica no âmbito do Município, em estreita colaboração com as redes estadual e privada, de acordo com as políticas e as diretrizes nacionais e estaduais;

b) articulação com os demais Municípios do respectivo Estado, por intermédio da UNDIME, e com outros setores governamentais, bem como com entidades da sociedade civil organizada no âmbito do município;

c) acompanhamento, controle e avaliação de planos, programas e projetos, em nível municipal, zelando pela concretização dos objetivos e metas de desenvolvimento da educação básica;

d) elaboração e participação na execução do orçamento municipal relativo à função educação;

e) melhoria das condições de funcionamento das instituições educacionais públicas, em regime de colaboração com o estado, promovendo a equidade no âmbito do município;

f) cooperação técnica e disseminação de experiências inovadoras e positivas no campo educacional, inclusive com a contribuição de instituições de ensino superior e de pesquisa.

6. Continuidade nas políticas educacionais, em especial do Plano Decenal de Educação para Todos, com a participação da sociedade civil, por meio das instâncias colegiadas representativas de caráter deliberativo, na gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino e na avaliação dos resultados.

7. Fortalecimento da instituição educacional como unidade pedagógica, administrativa e financeira, dotada de condições para a definição e realização de seu próprio projeto, em consonância com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais.

8. Revisão da composição dos conselhos de educação, das diferentes instâncias, de modo a assegurar a representação da comunidade educacional, bem como das suas competências e condições de funcionamento.

9. Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade.

Este acordo sustenta-se também pelo concurso da sociedade civil, configurado a seguir:

11. As universidades brasileiras intensificarão seus projetos de articulação sistemática com a educação básica, estabelecendo prioridade à formação de professores e aos programas de atualização docente continuada.

12. Recolhimento, pelas empresas, de técnico-administrativo, inclusive quando todos os impostos e contribuições sociais puderem afetar o funcionamento regular devidos, para garantir o financiamento das instituições educacionais da educação.

13. Apoio dos meios de comunicação social na mobilização da sociedade para a universalização do ensino fundamental, divulgação de experiências inovadoras e positivas e desenvolvimento de programas de educação à distância.

14. Participação dos diversos segmentos da sociedade civil nos processos de elaboração e implementação de políticas e avaliação da educação básica, com a conseqüente co-responsabilidade pelos seus resultados.

15. Audiência da comunidade nas deliberações sobre mobilização, adotadas por entidades de representação de professores e pessoal técnico-administrativo, inclusive quando puderem afetar o funcionamento regular das instituições educacionais.

PROGRAMAS DE EMERGÊNCIA

O Acordo Nacional de Educação para Todos exige, como pressuposto, a solução urgente de problemas que têm dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica. Por isso, são propostos alguns Programas de Emergências.

1. Necessidades Básicas de Aprendizagem

A garantia de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes depende de processo cooperativo de

responsabilidade do Poder Público, por meio da educação e de outros setores, com as famílias, a comunidade e outras entidades. Às populações em situação extremamente desfavorável deverão ser oferecidos serviços integrados de atenção integral, situando-se a criança e o adolescente no centro de um conjunto de serviços essenciais ao seu pleno desenvolvimento físico, mental e psicológico.

As instituições de educação infantil e de ensino fundamental devem dispor de condições materiais de funcionamento: instalações com espaço, iluminação e aeração adequados; equipamentos compatíveis com os programas de apoio e assistência ao estudante, como merenda, saúde e transporte do escolar, material didático e acervo bibliográfico.

O cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar são exigências que devem acompanhar o esforço pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais de ensino. A jornada escolar deve ser progressivamente ampliada.

O currículo, entendido em seu sentido amplo, deverá atender às necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, valorizando a cultura local e as peculiaridades etnolinguísticas e, ao mesmo tempo, garantindo seu desempenho em termos dos conhecimentos e habilidades requeridos universalmente para a respectiva série e grau. O currículo deve compreender todas as atividades que assegurem a atenção integral a criança e adolescente.

2. Profissionalização do Magistério

A valorização dos professores da educação básica é elemento central para a efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos.

Só o reconhecimento da importância social e política dos agentes de educação há de permitir a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento.

A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relaciona-se estreitamente à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes.

A profissionalização e a valorização do magistério estão referenciadas, dentre outros fatores, na definição de competências das esferas governamentais e na ação articulada entre elas.

A política nacional de formação de professores deve considerar a variedade de situações existentes no País, em especial as diferenças entre regiões ou estados, níveis de formação profissional e tipos de agências formadoras. Respeitando o princípio federativo, mas sem prejuízo dos elementos de base ora acordados, deve promover a elevação progressiva dos níveis de formação hoje existentes.

Para obter equidade e qualidade na educação, faz-se imprescindível a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994.

Fará jus a esse piso salarial entendido como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo menos, em nível de 2º grau e que esteja no exercício da atividade técnico-pedagógica em instituição educacional.

Este valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) corresponderá a um novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos 25% do tempo seja destinado a trabalho extra-classe, como planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional.

O acesso a esse novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas será obrigatoriamente oferecido pelos sistemas públicos estaduais e municipais, mediante mecanismos de transposição e revisão dos atuais estatutos do magistério, bem como da oferta de novos concursos. Os professores poderão optar por sua inclusão nesse novo regime de trabalho ou permanecerem com os seus atuais regimes.

A valorização dos profissionais da educação e a implantação do piso deverão articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com conseqüente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema.

Os ganhos de produtividade dos sistemas, relativos à redução de níveis de evasão e repetência, e de custeio de manutenção, resultantes do melhor gerenciamento dos recursos humanos e materiais, serão revertidos, obrigatoriamente, à melhoria salarial.

As medidas de valorização e profissionalização, incluindo a implantação do piso salarial profissional nacional e do novo regime de trabalho, são responsabilidade das três instâncias de governo, em regime de colaboração, tendo como parâmetro o custo-aluno-qualidade, de cuja definição participará o Fórum Permanente do Magistério.

Os compromissos deste programa serão implementados pelas seguintes providências:

a) Em 15 de outubro de 1994, em reunião solene do Fórum, será estabelecido o pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que, dentre outros objetivos, procederá a estudos sobre a repercussão do piso nos diversos sistemas, para implantação em 12 (doze) meses, com períodos de avaliação a cada 100 (cem) dias.

b) O Fórum Permanente do Magistério providenciará estudos que deverão indicar os mecanismos de implantação do piso salarial profissional nacional, do novo regime de trabalho e dos Planos de Carreira, dos montantes necessários para viabilizá-los, das formas de articulação entre as diversas instâncias governamentais, das novas fontes de financiamento para os proventos dos inativos, valorização do pessoal técnico-administrativo e de apoio das atividades educacionais, no cenário do Acordo Nacional de Educação para Todos.

c) A União, os Estados e os Municípios providenciarão as medidas legais e financeiras necessárias à implantação do piso salarial profissional nacional e os novos planos de carreira, nos prazos previstos.

3.Regime de Colaboração

Há que se trabalhar pela ampla concretização do regime de colaboração previsto na Constituição Federal. Neste sentido, constituir-se-á grupo de trabalho representativo de todos os segmentos e categorias interessados na educação para todos, com vista a:

a) identificação das fontes e receitas disponíveis para o financiamento da educação e de outras alternativas de recursos necessários à garantia de universalização e da qualidade na educação básica;

b) construção de modelo de distribuição e programação de recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino;

c) aperfeiçoamento de critérios e maior agilidade no repasse de recursos financeiros e de cooperação técnica entre as diversas instâncias de governo, capazes de assegurar padrões de equidade e qualidade da educação e remuneração adequada do pessoal de magistério, reconhecendo a diversidade e flexibilidade nos modelos de atribuição de encargos entre as diferentes instâncias;

d) definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade, com os quais deverão comprometer-se todos os sistemas e redes de ensino.

ANEXO V

SETUBAL, Maria Alice. **Efeitos da participação da sociedade civil organizada.** In MEC/INEP. Educação para Todos, avaliação da década. Brasília, MEC/INEP, 2000 (p.73-78).

Atuações do terceiro setor. (p.75-76)

A concepção de "educação para todos e todos pela educação" supõe abertura do Estado e co-responsabilização da sociedade na construção de ações comuns. Durante a década de 90, encontramos uma atuação do terceiro setor bastante heterogênea. Essa heterogeneidade é propulsora, reflete a multiplicidade da sociedade atual e reforça a idéia de que políticas universais podem ser complementadas e potencializadas por diferentes tipos de atuação, priorizando temas e setores diversos.

O primeiro nível de atuação do terceiro setor é constituído pelas parcerias entre as organizações não-governamentais (ONGs) e o governo, consequência da nova articulação entre Estado e sociedade. Tal parceria com o governo fortalece as ONGs. As organizações envolvidas nas políticas governamentais influenciam as políticas públicas. Por exemplo: a participação da Fundação Carlos Chagas junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) influenciou o desenho do sistema de avaliação; em relação às classes de aceleração, temos o Instituto Ayrton Senna e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) influenciando as ações dos governos nessa área; os parâmetros curriculares foram desenvolvidos por algumas organizações como a Ação Educativa.

A mobilização social é o segundo tipo de atuação do terceiro setor. Temos vários exemplos: a Associação Nacional de Cooperação Agrícola, em São Paulo; a Federação de Associações de Municípios do Rio Grande do Sul; o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, no Ceará; o Centro Dom Hélder Câmara de Estudos e Ação Social, em Pernambuco; a Fundação Abrinq, em São Paulo; o *Direito a Aprender*, no Rio Grande do Sul; o *Pacto de Minas Gerais pela Educação*.

Um terceiro segmento de atuação é a elaboração de estudos, materiais didáticos e paradidáticos configurando uma ponte entre o saber técnico-acadêmico e a escola. Organizações não-governamentais como o Cenpec desenvolvem diferentes estudos e publicações, com o apoio de empresas, fundações ou agências internacionais.

A quarta modalidade de atuação do terceiro setor abrange os projetos próprios que estão articulados de alguma forma com políticas públicas. Conhecemos programas das áreas de educação infantil, educação de jovens e adultos e ações complementares à escola (ONGs que atendem à criança no período em que ela não está na escola). Também há projetos específicos como o da Fundação Bradesco, Fundação Abrinq (*Crer para Ver*) e muitos outros.

Ainda nessa categoria inserem-se as ações desenvolvidas por entidades de natureza diversa, desde pastorais da Igreja Católica até instituições empresariais que oferecem atendimento a crianças e jovens por meio de creches, educação complementar ou profissional. Inclui-se aqui também a atuação de agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o *Save the Children* e outras que tradicionalmente apóiam a ação de ONGs.

A quinta área de atuação do terceiro setor envolve a juventude, não se restringindo à educação, mas tomando-a como forte eixo de articulação. Nesse caso, inserem-se organizações como Fundação Odebrecht, Athos Bulcão, Ação Educativa, Instituto Ayrton Senna, Cenpec, entre outras.

Uma sexta linha de atuação do terceiro setor é o conjunto de projetos que contribuem com soluções criativas e inéditas, trazendo aporte diferencial para as políticas públicas. Um exemplo é o *Projeto Axé* (Bahia) que trabalha com jovens de rua. Outro é o *Projeto Aprendiz* (São Paulo) que desenvolve ações na área de informação educacional.

ANEXO VI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, INEP, 1998.

3- Entidades representadas nas Reuniões Gerais do PNE . (p.87)

Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)
Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV)
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
Associação Nacional de Pós-Graduação 3 Pesquisa em Educação (ANPED) /
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)
Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
Confederação Nacional dos Estabelecimentos Privados de Ensino (COFENEN)
Confederação Nacional dos Transportes (CNT)
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)
Conselho Indigenista Missionário (CIMI)
Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)
Conselhos Estaduais de Educação
Delegacias do Ministério da Educação e do Desporto (DEMECs)
Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
Federação Nacional das APAEs
Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos (FENAPAS)
Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP)
Força Sindical
Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundação Catarinense de Educação Especial
Fundação Cesgranrio
Fundação Nacional do Índio (FUNAI)
Fundação Odebrechet
Instituto Benjamin Constant
Instituto de Educação Rural do AmazonaR (IER)
Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)
UNESCO
União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)

ANEXO VII

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONED II, 1997. Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira.** Belo Horizonte, MG: [s.l.], 1997

- ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA COORDENAÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

.AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe)

.ANDE (Associação Nacional de Educação)

.ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior)

.ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)

.CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)

.CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino)

.DNTE- CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT)

.FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras)

.SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica)

.UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)

.UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)

.UNE (União Nacional dos Estudantes)

.ADCEFET-MG-Sindical (Associação dos Docentes do CEFET-MG -Seção Sindical do Andes-SN)

.ADUFSCar-S.Sindical (Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos -Seção Sindical do ANDES-SN)

.ADUSP-SSindical (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo- Seção Sindical do ANDES-SN)

.APUBH-SSindical (Associação dos Professores da UFMG -Seção Sindical do Andes-SN)

.CUT -Estadual -MG (Central Única dos Trabalhadores/MG)

.FITEE (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino)

.Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública

.Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública

.Regional Leste do ANDES-SN

.SBPC-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/Ma)

.SIND-UTE-MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais)

.SINDIFES (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte)

.SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais)

- .SEED-BETIM (Secretaria, Municipal de Educação e Cultura de Betim)
- .UEE-MG (União Estudantil de Aplicação de Minas Gerais)

COLABORAÇÃO E APOIO

- .ADUFPA-SSIND (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará - Seção Sindical do Andes-SN)
- .ADUR/RJ-SSIND (Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -Seção Sindical do Andes-SN)
- .ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
- .APEOESP (Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo)
- .CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade)
- .CUT (Central Única dos Trabalhadores)
- .EEEPe/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo)
- .Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- .Fóruns Estaduais e Municipais de Educação
- .MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)
- .Prefeitura Municipal de Belém (PA)
- .Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG)
- .Prefeitura Municipal de Betim (MG)
- .Prefeitura Municipal de Blumenau (SC).
- .Prefeitura Municipal de Diadema (SP).
- .Prefeitura Municipal de Hortolândia (SP)
- .Prefeitura Municipal de Icapuí (CE)
- .Prefeitura Municipal de Ipatinga (MG)
- .Prefeitura Municipal de Jaboticabal (SP)
- .Prefeitura Municipal de Lages (SC)
- .Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS)
- .Prefeitura Municipal de Santo André (SP)
- .Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
- .UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
- .UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)
- .UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)