

1-12-2004

Education Policy Analysis Archives 12/02

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/02 " (2004). *College of Education Publications*. Paper 465.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/465

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

AAPE es un proyecto de [Education Policy Studies Laboratory](#).

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en el *Current Index to Journals in Education* por ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation y son archivados permanentemente en *Resources in Education*.

Volumen 12 Numero 2

Enero 12, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Privatização De Direitos Nos Anos Noventa: O Papel Político Da Municipalização Educacional

João dos Reis Silva Júnior
Universidade de Sorocaba

Citation: Reis Silva Júnior, João dos. (2004, enero 12). A Privatização De Direitos Nos Anos Noventa: O Papel Político Da Municipalização Educacional. *Education Policy Analysis Archives*, 12(2). Retrieved [Date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n2/>.

Resumo

O objetivo deste breve ensaio consiste em estudar o espaço da sociedade civil, de uma forma recortada, por meio do estudo sobre a reforma e o papel político da municipalização educacional, utilizando como fontes primárias os principais documentos, que foram parte integrante e também orientação da reforma educacional brasileira.

Abstract

The goal of this short essay is to study the reforms and political role of the Brazilian process of educational municipalization as well as to analyze some of the changes developed in the space of civil society. To do so, this study analyzes the main documents which oriented and were produced for the reform.

Introdução

Na primeira metade dos anos 1990, escrevíamos, que as complexas relações que se renovavam entre a economia, o setor produtivo, as mudanças no trabalho, as reformas das instituições sociais e a educação superior brasileira deveriam ser compreendidas num contexto mais amplo, que levasse em consideração a atual forma histórica do capitalismo mundial e as demandas daí resultantes para este nível educacional e para a educação em geral. (em Catani, publicado em 1996) Aquele cenário (a “nova ordem mundial”, a “globalização”, “a mundialização do capital”, a “universalização do capitalismo” ou outra expressão que se utilizasse) poderia ser caracterizado pela mundialização da economia capitalista, pela emergência da *Terceira Revolução Industrial*, pela crise das propostas políticas sociais democratas e pela crise dos Estados de Bem Estar Social. Tal conjuntura mundial que se iniciou na década de 1970, com origem na última crise cíclica do capitalismo no século XX, na sua forma histórica denominada *Fordismo* por Harvey (1992), se acentuaria nos anos noventa com seus reflexos mais explícitos, no Brasil, em várias esferas de atividade, no âmbito da economia, da política e no processo de reconfiguração da sociedade civil. O surgimento de um novo padrão tecnológico decorrente de nova orientação política – articuladas com as transformações na economia – para a ciência (*neopragmática* e voltada para o setor produtivo e para produção de uma reorganização da sociedade civil) teria produzido as condições para a emergência do paradigma da empresa capitalista, denominada *empresa integrada e flexível*, apta a atuar em um mercado de oferta, global, altamente competitivo, mutante e diversificado.

No entanto, um processo de modernização conservadora e sistêmica no processo produtivo só teve lugar, aqui no país, no início dos anos noventa, quando, então, os empresários e o governo brasileiros voltaram sua atenção para a educação, em todos seus níveis e modalidades, sem o que, segundo eles, as mudanças no processo produtivo tornar-se-iam mais difíceis e demoradas em face da necessidade estrutural de formação de um novo ser social habilitado para o trabalho e adaptado à nova forma de organização social que se encontrava em curso naquele momento.

Por que recuperamos essa breve reflexão sobre um texto produzido já há quase sete anos? Por razão simples. Agora temos elementos mais significativos trazidos pela nossa história recente e com maior clareza com o Governo Lula, para podermos notar uma ausência: neste movimento acima e esquematicamente apresentado, não parecia nos preocuparmos com igual ênfase dada aos temas referidos, com a reconfiguração da sociedade civil que já se encontrava no mesmo processo. Preocupávamo-nos com a reestruturação da economia mundial e do Brasil (aí a do trabalho e a das corporações), com as reformas do Estado e de suas instituições sociais, dentre elas, a instituição escolar, sem, contudo, considerarmos os novos traços culturais que já se produziam nesse movimento, especialmente com as reformas, que fundamentariam as novas relações sociais, que já se redesenhavam. Por essa razão, o objetivo deste breve ensaio consiste em estudar este espaço da sociedade civil, de uma forma recortada, por meio do estudo sobre reforma e o papel político da municipalização educacional, utilizando como fontes primárias os principais documentos, que foram parte integrante e também orientação da reforma educacional brasileira.

Reformas educacionais e o papel político da municipalização

na reconfiguração da sociedade civil

Nas últimas duas décadas discutiu-se, pesquisou-se, publicou-se, e, de fato, fez-se muito no campo da municipalização educativa, especialmente com a implementação do *Sistema Nacional de Avaliação* e com o *Fundo de Valorização do Magistério e Manutenção do Ensino Fundamental*, ainda que a preocupação com a descentralização educacional em geral já estivesse na pauta dos educadores brasileiros pelo menos desde a década de 1930 (Cf. Oliveira, 1999). Nesse processo o tema e os fatos concretos foram tratados e pesquisados de muitas formas e por muitos autores e atores sociais flutuando entre, de um lado, a descentralização do que já fora definido de forma centralizada (a municipalização na forma organizativa da desconcentração), de outro, a descentralização do fazer educacional dos atores locais, sem, contudo, desconsiderar a unidade política e cultural do país (a municipalização como expressão específica no município de um sistema nacional de educação). Neste texto, interessa-nos discutir especificamente o papel político desempenhado pela municipalização do ensino fundamental em meio à reforma educacional dos anos 1990, quando, num mesmo movimento, muitas reformas institucionais fizeram-se, a sociedade civil passou por perceptível reconfiguração e a sociabilidade humana tendeu a alterar-se de forma perceptível. Isto é, de um lado, possibilita uma autonomia aparente para o município e transfere o fazer educacional do Estado no âmbito da União para o município, de outro e no mesmo movimento, transfere deveres do Estado e direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, tendo como uma das instituições centrais, a escola, seu modelo de organização e sua forma de gestão concretizados no projeto político pedagógico, possibilitado pelo que se denominou de forma centralizada: municipalização.

As formas organizativas e modelos de gestão educacionais e escolares quando estudados de forma abstrata levam a uma discussão que se põe exclusivamente no plano lógico, que nos remete a um estéril exercício sofista e possibilitam que eles apresentem-se como instrumentalizadores dos processos administrativos para a empresa capitalista, para a esfera educacional ou para a escola, instituindo-se, dessa forma, como uma teoria geral para qualquer atividade humana sem levar em consideração a história e a especificidade daquilo que se administra. Torna-se uma teoria à qual a realidade deve adequar-se, pondo-se, assim, como uma ideologia e como burocracia mediadora entre o Estado e a sociedade, tal qual a *Teoria Geral da Administração de Empresas*. Sobre cujo núcleo explica Tragtenberg (1980):

A Teoria Geral da Administração é **ideológica**, na medida em que traz em si a **ambigüidade** básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se ele às determinações sociais reais, enquanto **técnica** (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do **trabalho**; e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático, organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto **ideologia**.

Assim como as teorias macroindustriais do século passado de Saint-Simon, Fourier e Marx representaram a resposta intelectual ante os problemas oriundos da revolução industrial, as teorias microindustriais de Taylor-Fayol responderão aos problemas da era da eletricidade e a Escola de Relações Humanas, Estruturalista e Sistêmica refletirão os dilemas atuais.(p.89)

Ao que poderíamos acrescentar, que a lógica da mercantilização dos espaços

sociais alteraram o seu *ethos*, no caso particular da educação, por meio das reformas em resposta à universalização do capitalismo, daí já termos dito em outros textos (Sguissardi e Silva Jr, 2001 e Silva Jr, 2003) que as teorias políticas são agora embasadas na sociologia das organizações capitalistas, que se prestam de forma competente a orientarem as práticas da cotidianidade das corporações em seu novo paradigma.

Os aspectos ideológicos da administração capitalista na sua teoria e prática, quando se tornam explícitos, são suficientes para mostrar a impossibilidade teórica de explicar e dar sustentação a qualquer forma de administração escolar e da educação, particularmente, à municipalização, uma forma apresentada como descentralização administrativa da educação, num contexto de democracia liberal representativa e num segundo momento de um governo democrático popular. Para podermos discutir o papel político da municipalização educativa na reorganização da sociedade civil faz-se necessário articular a discussão no plano teórico e formal com o conteúdo histórico no qual se insere. O que nos remete para a discussão das reformas institucionais da década de 1990, particularmente, do Estado e da educação.

A reforma da educação no contexto das reformas educacionais no mundo

As transformações apontadas na introdução deste texto demandaram as mudanças na sociedade civil, para o que são imprescindíveis as reformas institucionais, com destaque para a do Estado, que estabelece as bases teóricas, políticas e ideológicas para as demais reformas sociais. Analisamos em outro lugar (Sguissardi e Silva Jr, 2001 e Silva Jr, 2003) o caráter centralista, enxuto e gerencial do Estado brasileiro, que busca fornecer os rumos para a sociedade, enquanto assume uma posição submissa diante dos organismos multilaterais, e, em razão dessas características, sem ser apenas caudatário, implementa de forma centralizada e desconcentrada suas políticas públicas, para o que aqui nos interessa, para aquelas relacionadas à educação.

Assumimos, diante do que se expôs até então, que a reforma do Estado brasileiro e da educação da década de 1990, bem como a mudança na produção da ciência brasileira consiste numa intervenção consentida e realizada pelas autoridades educacionais orientadas pelas agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, em particular, da esfera educacional (Cf. Silva Jr, 2003). Em face da universalização do capitalismo e do lugar e função que ocupam os Estados Unidos da América, de cuja economia depende a economia mundial e em acréscimo tem o monopólio do poder bélico (Nota 1), esse país por meio das ações das agências multilaterais busca produzir pela via dos meios de comunicação, econômica e bélica, uma nova cultura mundial (Nota 2) ancorada em seus próprios valores. Conforme enfatiza Coraggio, a função dessa agência é:

(...) instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as políticas sociais, com destaque das educacionais] o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. **Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o [leia-se, desconcentrando-o] ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal.**

Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (**a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados [desconcentrados] devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes** etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em conseqüência, a elaboração das políticas setoriais [como as políticas públicas para a educação] fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados. (Coraggio, 1996, p.78-79, grifo meu)

Observemos na citação do autor o que é pretendido pelo Banco Mundial em relação à sociedade civil. A expressão “Cavalo de Tróia” é, ao mesmo tempo, o meio e o conteúdo cultural mercantil, o que Hayek denominou de *extended order* em seu livro *Caminho da Servidão* (o manifesto do neoliberalismo), na década de 1940. As reformas educacionais são um meio eficiente para sua consecução e implementação, enquanto a municipalização, opera um papel político central nesse processo.

Por essa razão e pelo já exposto acima elegemos Thomaz Popkewitz, que estudou as reformas educacionais norte-americanas durante os anos 1980, considerando as reformas educacionais dos anos 1960 também naquele país, observando, diante das respectivas conjunturas, as continuidades e rupturas daquelas reformas, em relação às atuais. Ao estudá-lo, notamos os pontos de identidade e expressão na nossa especificidade histórica das reformas dos anos oitenta do hemisfério norte, nas nossas da década de 1990 devido ao processo de universalização do capitalismo liderado pelas principais potências mundiais, especialmente os Estados Unidos.

Destaca-se, por outro lado, que o movimento de reformas na década de 1980 em nível planetário, considerando as nuances de cada país especialmente da França, tem características semelhantes. Em acréscimo, é importante observar, que com outras abordagens, Apple chega a conclusões próximas de Popkewitz nos Estados Unidos da América; Gimeno Sacristan na Espanha, Christian Laville na França e Geoff Whitty no País de Gales (Cf. Warde, 1998), indicando que o movimento reformista na esfera educacional é parte das mudanças das estruturas sociais capitalistas exigidas pela universalização do capitalismo. Na América Latina, esse movimento também guarda, além das especificidades de cada país, traços semelhantes (Cf. Coraggio, 1996; Torres, 1996; Torres, 1998; Braslavsky, 1998 e Catani, 1996).

Popkewitz investiga as reformas educacionais como parte do movimento social mais amplo, dessa forma, ao estudar as reformas educacionais dos anos sessenta, as entende como o resultado sintético de quatro grandes traços que caracterizavam a sociedade norte-americana daquele tempo: a) ênfase na ciência, talvez em face de sua grande expansão durante a Segunda Guerra Mundial; b) aumento da profissionalização, eventualmente dada à ênfase na ciência; c) expansão econômica ocorrida naquele país no período referido e d) uma esperança de um mundo melhor dado os traços anteriores, especialmente no clima do pós-guerra.

Vejamos, agora, a especificidade de cada um desses traços e como se articulam e envolvem como parte do movimento social e o processo de reformas educacionais. Os acadêmicos sempre transitaram por posições sociais privilegiadas nas sociedades, particularmente na era progressista do

capitalismo, da Revolução Francesa até a crise da década de trinta do século XX. No entanto, depois da Segunda Grande Guerra, tanto os pesquisadores como os profissionais atuantes no mercado de trabalho ganharam destaque na sociedade, em face da ênfase na ciência e do papel, que, aí, passaram a desempenhar, e que buscava um futuro melhor, uma nova forma de vida, vendo a ciência, seus produtores e os que dela faziam uso prático no cotidiano como relevantes atores e instrumentos para alcançar esse fim. Os “(...) acadêmicos e profissionais adquiriram novamente a proeminência nacional, após fornecer valiosas orientações técnicas para o esforço de guerra. O fornecimento de orientação para o melhoramento social e material foi papel dos cientistas”. (Popkewitz, 1997, p.148) O público acreditava que o mal já havia sido destruído e que se tratava de construir um novo mundo, enquanto cientistas e políticos criam no fim das ideologias e na construção desse estágio histórico por meio do consenso. “Acreditava-se que a tarefa das ciências sociais e físicas era a de aplicar os conhecimentos de engenharia para produzir um mundo futuro de felicidade e prosperidade para todos”. (Popkewitz, 1997, p.149) Isso impulsionou mudanças no campo acadêmico, no campo profissional e especialmente no lugar social da ciência (bem como na sua orientação) e da profissionalização na sociedade em geral.

Destaca-se, nesse contexto, que a reforma educacional em todos os níveis foi orientada por esses fatores predominantes nos anos sessenta, que tiveram continuidade nas reformas atuais. No entanto, a reforma universitária constitui-se num momento estratégico por orientar e fazer o saber escolarizado por meio das disciplinas e do currículo, bem como possibilita a conformação do campo profissional e com isso a alteração do processo de politização cujo objetivo consistia na mudança das estruturas sociais na direção de uma utopia que se punha para a sociedade norte-americana no pós-guerra. Ainda, que voltada para o social, a ciência, a política e a economia adquirem uma qualidade nova nas suas relações entre si, e, a profissionalização transforma-se numa categoria relacionada de forma mais próxima à ciência, bem como a escola e o fazer escolar e a construção do ser social, conjugam-se nesse mesmo movimento.

Nele, também, a ciência sofre influências de mesma orientação, posto que, nessa época já há uma profissionalização do conhecimento, que também teve continuidade nas reformas de 1980 e de 1990 nos países de economia periférica. Afirma-se, pois, que se a ciência, e a educação reformada contribuíram de forma acentuada para a formação do campo profissional, num contexto de expansão dinâmica da economia, também, o campo científico, o acadêmico, o escolar e as instituições sociais responsáveis por tais campos passaram por um processo de profissionalização. A categoria *profissionalização* torna-se epistêmica, tanto quanto sindical e partidária. Por outro lado, as instituições escolares sofrem um processo de profissionalização e engajamento num projeto político a contribuir para a produção de nova forma organizativa da sociedade civil.

Esse quadro acima desenhado de forma sintética a partir dos estudos de Popkewitz (1997) sobre as reformas educacionais dos anos sessenta e o importante papel da ciência, da tecnologia, da profissionalização, das escolas, com destaque para as universidades como produtoras da ciência e do saber escolarizado (destacadamente por meio disciplinar, do currículo e das práticas escolares), bem como legitimadora da esfera política, pode ganhar em complexidade se pensarmos nas relações com a economia e com a cultura.

Como relacionamos anteriormente a profissionalização científicizada e a ciência profissionalizada, e a indústria dos EUA, que já vinha crescendo,

aumentou seu ritmo de crescimento com as novas relações entre os campos científicos e profissionais dado o aumento de produtividade industrial decorrente do avanço tecnológico realizado em tempo de guerra. Por outro lado, os novos produtos mudam a vida diária dos norte-americanos, acentuando a lúdica utopia de um futuro de prosperidade e felicidade. No âmbito da comunicação, a televisão acentua a abrangência de seu alcance, o que promove a estetização da política, importa sua forma para a construção do consenso. Os embates centram-se nas imagens, nas formas, menos nos discursos, compromissos e conteúdo. Ainda, no que toca ao campo político, à profissionalização da ciência e do conhecimento, e à cientificização da profissionalização, há uma busca de nova forma de regulação social. “A ciência profissional (...) adquiriu um papel específico, mas culturalmente significativo: a precisão e controle, considerados características das ciências físicas e naturais (...)”, para estabelecer o consenso democrático na direção da utopia, deveriam “(...) ser direcionados para as relações sociais”. (Popkewitz, 1997, p.151) Tal fato reconfigura a universidade norte-americana, o papel dos seus intelectuais e do sistema escolar, aproximando-os de instituições amalgamadas nas novas estruturas sociais, dificultando-lhes a capacidade para a necessária crítica, histórica característica de identidade universitária. Em decorrência a cultura escolar altera-se na mesma linha de continuidade, num movimento contraditório conforme a densidade histórica da instituição escolar.

Com a universalização do capitalismo a partir da década de 1970 e a demanda estrutural por uma reorganização da sociedade civil, as reformas dos anos oitenta nos países de economia central e na década de 1990, nos países de economia periférica foram uma linha de continuidade dos múltiplos processos mercantis de espaços sociais outrora organizados segundo a racionalidade da esfera pública. Dentre as características conjunturais dos anos sessenta, bem como em relação às reformas educacionais, houve continuidades e rupturas, com predomínio das primeiras no que se refere a uma educação que elevasse a condição humana. A ciência tornou-se mercadoria mais do que profissionalizada e acentuou sua força de conformação da profissionalização na direção epistêmica, enfraquecendo ainda mais as associações e instituições de mediação entre a sociedade e o Estado. As organizações não governamentais tornaram-se os principais interlocutores do Estado e executoras de funções outrora de responsabilidade daquele, ainda, que o Estado centralize a definição dos rumos da sociedade e de suas instituições de forma centralizada. O Estado torna-se Estado Gestor e a sociedade torna-se uma sociedade gerida segundo os critérios definidos *cientificamente* pelos gestores deste Estado. Por outro lado, a sociedade civil reconfigura-se com base em novo paradigma político em cujo centro encontra-se a busca do consenso entre antagônicos, tendo por mediação a negociação e critérios para esse processo ancorados na ciência engajada ao mercado e ao novo pacto social em curso. Nesse contexto, a educação e sua forma de administração expressam a mesma racionalidade. Isto é, a educação que se busca por meio das reformas assenta-se em supostos teóricos, que possibilitam uma formação cujos traços principais são a cognição, a instrumentalidade, a adaptação e o consenso como corolário das características anteriores.

Do que dissemos, segundo Popkewitz, por vias diretas e indiretas a ciência, a universidade, o sistema educacional nos outros níveis e modalidades e os intelectuais passam a exercer uma função, mediada pela escola em geral, na formação do indivíduo *individualista*, em face do processo de naturalização daquilo que é socialmente produzido. Tal característica faz com que o indivíduo entenda sua forma social de ser como natural, num movimento semelhante ao que identificou, em certa medida, as ciências sociais às físicas e naturais. “A inteligência, o caráter, o desempenho e a moralidade são tratados como ‘fatos

objetivos' que podem ser identificados e medidos independente da relação do indivíduo com a comunidade (...)” (Popkewitz, 1997, p.153), o que implica dizer que “possuir uma qualidade significa ser seu dono como se é de uma propriedade ou de um bem”. O que Macpherson chamou de *individualismo possessivo* (Cf. Popkewitz, 1997, p.153).

Essa naturalização presente no *individualismo possessivo* é um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, que toma o mundo nas suas esferas natural e social como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essa realidade por meio da prática social humana, quando toma sua subjetividade como um “fato objetivo”, quando sua qualidade se lhe torna uma propriedade. Isso faz parecer para esse indivíduo, que a organização social é algo dado e existente como resultado da ação de alguma atividade metafísica, ao mesmo tempo, ela mesma, torna-se critério de verdade para as ações do ser social centrado no *individualismo possessivo*. Dessa forma, ao indivíduo cabe usar suas propriedades e seus bens para a busca do futuro próspero e feliz e para ser feliz e próspero. Uma política social ancorada em supostos muito próximos do *neopragmatismo*. (Nota 3)

Nesse contexto, as instituições sociais são reformadas para a transição de valores que sustentam as relações sociais e a sociabilidade humana com o propósito da construção de nova forma de controle social. A educação e as suas instituições realizadoras são então reformadas. Importa dizer que se as práticas escolares são fundamentais na produção de uma nova sociabilidade, também o são as formas de produzir a reforma, de implementá-las e a de geri-las, em seguida, a gestão escolar em si assume muita relevância, posto ser uma atividade formativa tanto quanto as atividades fins de um sistema ou instituição escolar. Por isso, ainda que às vezes passe ao largo da atenção de alguns poucos pesquisadores, esse traço da municipalização é de relevância na transição de formas de organização dos sistemas educacionais, bem como na sua implementação e consolidação.

Procuraremos mostrar nossa hipótese por meio dos documentos que são produtos dos movimentos que iniciam as reformas educativas e a discussão deles em fóruns, seminários, congressos nacionais ou internacionais, que já se constituem no movimento de reforma. Nesse processo de produção da reforma por meio de movimentos produtores de diretrizes de reforma, a descentralização do já definido de forma centralizada sempre estivera presente.

A descentralização/municipalização nos documentos de reforma educacional

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, em seu Preâmbulo, expressa a preocupação política com as “mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões são meninas, não [terem] acesso ao ensino primário”; com os “mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, (...) [sendo o] analfabetismo funcional um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”; com mais de “um terço do mundo [que] não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (grifo meu). Sedutoras preocupações políticas que sensibilizaram muitos políticos e educadores bem intencionados, mas também os oportunistas.

O documento é movido pelas grandes transformações em curso referidas anteriormente, mais do que com a formação não reificada do ser humano. Orienta-se pelas “mudanças sociais e culturais” em “países industrializados ou em desenvolvimento”, e, em acréscimo, essa educação foca os desvalidos sociais, sem pôr em pauta as razões dessa condição, para ajudá-los a “perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” em trânsito em todos países, guardando, dessa forma, proximidade com o que se analisou sobre as reformas nos Estados Unidos da América. Ainda, qualifica os países em “industrializados ou em desenvolvimento”. Tal qualificação não é tão somente uma questão de léxico, mas de perspectiva e de objetivos. Depreendem-se, desde logo, os fundamentos da mudança pretendida pela educação daqueles que estão incluídos de forma anômala à sociedade em geral e demandam, pois, nova sociabilidade: importa usar a realidade social e cultural em mudança para fortalecer as crenças dos seres sociais nos novos valores e tomá-las como guia para o sucesso na sociedade e no trabalho por meio da percepção dessas mudanças e adaptação a elas por meio das habilidades e tecnologias. Trata-se, pois, de preocupações políticas com a educação dos desvalidos, que se ancoram na busca do consenso, na adaptação e na continuidade da racionalidade que preside a atual reprodução social da vida humana, utilizando-se como meio para a formação do indivíduo o desenvolvimento de habilidades e percepção e não o conhecimento da realidade e das mudanças sociais e culturais.

No artigo três da Declaração... , que enfoca a universalização da educação e a equidade, outros valores fazem-se presentes. Nele é acentuada a necessidade de “oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”. Observemos, que o é verbo “oferecer” e a condição concreta do oferecimento é a “oportunidade”. O Estado oferece a oportunidade através de alguma forma de gestão da educacional para que a sociedade civil mantenha um “padrão mínimo de qualidade de aprendizagem”. Aqui, já se anuncia que tipo de sociedade civil se pretende e com que responsabilidades. Isso é ratificado, quando O modo de fazê-lo é indicado no artigo quatro, onde se lê que as oportunidades ampliadas de educação “dependerá em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato (...) (Nota 4)” isto é, “aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. O Estado oferece e a sociedade deve manter-se apta para manter-se formada com alguma qualidade para a aprendizagem. Isso implica dizer sobre algum tipo específico de descentralização da gestão educacional, no nosso caso concretizado na municipalização, mas qual? A que oferece oportunidades para que o cidadão, agora cliente do Estado, alcance o que lhe interesse. O artigo três analisado dessa forma indica como a municipalização pode constituir-se em um eficaz processo de formação com base no individualismo e na equidade e não na igualdade social, na medida em que se trata de uma igualdade no oferecimento de oportunidades.

Em outro item do mesmo artigo, a Declaração...indica com mais clareza quem são os socialmente anômalos, os todos de seu título. Ao reforçar o compromisso de superação das disparidades educacionais o foco resume-se na grande maioria de “excluídos”: “os pobres; os meninos e meninas de rua 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”, [que] “não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” A despeito da positividade de atendimento das minorias referidas no documento, há que se destacar, tendo em vista o que acima escrevemos, a necessidade de uma nova

organização da sociedade civil que os aceite e uma forma de administração social que os adapte, os integre e que os conflitos sociais decorrentes das disparidades sociais sejam de alguma forma controlada. Novamente aqui, no que se refere à educação, a municipalização como realizada no Brasil cumpre um papel político que precisa ser investigado por essa abordagem, isto é, como uma atividade formadora e uma ação do Estado capaz de contribuir para a construção de um novo pacto social, tomado aqui na acepção que Locke assume no seu Segundo Tratado sobre o Governo.

As relações entre o Estado, a sociedade civil, a educação e sua gestão desconcentrada pode ser lida no artigo terceiro da Declaração... , bem como quem são todos para as agências multilaterais, além dos fundamentais valores que orientariam as novas relações sociais. No entanto, o artigo primeiro é elucidativo no que se refere à construção da sociedade. Já no primeiro item a aprendizagem, não a educação, é entendida como “instrumentos essenciais (...), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para que os seres humanos possam sobreviver)”. A educação não é tomada como atividade formadora de um ser humano não reificado e o seu objetivo não é a elevação da condição humana como queriam e querem tantos humanistas de vários matizes, mas a sobrevivência por meio do instrumento para a adaptação à realidade social e sua conseqüente sobrevivência em sua configuração presente. Pode-se ler, ainda, que outro objetivo de relevância para o “desenvolvimento educacional” consiste no enriquecimento dos “valores culturais e morais comuns”. E, em acréscimo, é afirmado que a educação, como apresentada na Declaração..., poderia produzir uma formação por meio de “valores que os indivíduos e a sociedade [pudessem encontrar] sua identidade e sua dignidade”. Devemos aqui lembrar os valores não proclamados neste documento e sobre quais já fizemos comentários acima. É preciso destacar que nada é dito sobre as razões pelas quais o todos da Declaração... são os que se definiram acima, e, que a sua instrumentalização tem por objetivo sua adaptação por meio dos novos valores na busca do consenso e que o paradigma político, agora, encontra-se ancorado, de um lado no mercado, de outro, na ciência profissionalizada articulada com uma profissionalização que deve tanto às instâncias de mediação entre sociedade e Estado como à essa ciência mercantil.

Isso nos põe a indagar sobre quais as relações entre o indivíduo e a sociedade, e, entre a sociedade e o Estado, especialmente no que toca à educação proposta na Declaração... . É possível ao menos indicar, do que expusemos até aqui, não nos esquecendo do contexto que delineamos, de uma relação de integração e adaptação a uma sociedade civil reconfigurada, e, uma relação entre a sociedade e o Estado mediados por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado. No caso específico da reforma da educação, sua implantação e a mudança da sociedade civil, a municipalização desconcentrada joga peso muito forte na reconfiguração da sociedade civil e na sedimentação do novo pacto social, ela é uma atividade formadora de nova sociabilidade humana permeada pelos valores já aqui apontados. Pode-se indagar, portanto, sobre como são entendidos os processos de construção da sociedade do modo como a vivemos neste estágio do capitalismo? Parece, pelo que vimos, que ela é assumida como algo naturalizado, como uma coisa dada, assim como a natureza em seu estado bruto e selvagem e que cabe ao ser humano entendê-la, e usá-la para a consecução de seus objetivos de sobrevivência. Ele não é, segundo a Declaração... , um sujeito que produz a sociedade e o Estado. Em acréscimo, parece que o trabalho socialmente necessário e abstrato torna-se central para as reformas que seriam orientadas pelas diretrizes do documento, bem como o

cidadão torna-se um usuário do Estado, que lhe oferece oportunidades, ele deixa de ser sujeito político a exercer sua cidadania liberal. As relações desenvolvidas entre a sociedade e o Estado são administradas, segundo os parâmetros do segundo, de forma centralizada e gerencial dada a racionalidade da reforma do Estado. No caso da educação, isso se realizaria por meio da avaliação, do financiamento, no espaço do município, mediado pela municipalização desconcentradora.

No item dois há elementos que mostram qual sociedade civil pretendem os reformadores e qual o novo paradigma político e educação. Neste item, com objetivo de “Expandir o Enfoque” sobre as possibilidades ilimitadas da expansão da aprendizagem por meio das novas tecnologias de comunicação e informação (Nota 5), com base neste complexo tecnológico que impõe limites ao alcance educacional, deveria a educação promover: “a equidade”; “concentrar a atenção na aprendizagem”; “ampliar os meios e o raio da educação básica”, “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” e “fortalecer as alianças” (grifo meu). A educação é identificada com a aprendizagem com base em teorias cognitivas onde a história parece não ter lugar, como se observa nos documentos oficiais de reforma do MEC, possibilitando, assim, à ciência assumir predominantemente a dimensão política no processo de formação. No entanto, para o objeto deste texto, chama-nos a atenção o item sobre as parcerias (Nota 6). Elas seriam realizadas com a sociedade civil mediante a aproximação da comunidade onde se insere a escola, via municipalização e gestão da instituição escolar, para a concretização da educação pretendida. Disso decorrem dois grandes eixos da reorganização da sociedade civil: a solidariedade cristã e mercantil e a profissionalização reiterada na sociedade civil por meio da municipalização e a introjeção nas práticas sociais de valores com origem numa ciência profissionalizada.

Ao lermos os artigos cinco e nove da Declaração... , notam-se as duas faces do processo de privatização produzidos pelo papel político da municipalização: 1) no âmbito econômico, as parcerias possibilitarão a entrada do capital industrial na esfera educacional, alterando a forma como se organiza a educação na busca da elevação da condição humana e 2) a transferência de deveres do Estado e direitos sociais do cidadão para sociedade civil, que se reorganiza nessa direção, especialmente por meio das parcerias, o que nos faz reiterar a importância de compreendermos a dimensão política da municipalização como produzida pelas reformas educacionais no Brasil de Fernando Henrique Cardoso e reiteradas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O artigo sete – “Fortalecer as Alianças” – traz mais elementos para as nossas hipóteses sobre o papel político da municipalização, sem necessidade de comentários, além dos já anteriormente feitos, basta lê-lo, com destaque para seu caput:

As autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis.

O artigo oito enfoca o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio como que a complementar a necessidade de parcerias, já comentado anteriormente, mas que evidencia melhor as relações entre a ciência mercantil e a educação no item dois, no qual se lê:

A sociedade [novamente a sociedade] deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

Sem embargo da positividade do que pode proporcionar o conhecimento científico e tecnológico contemporâneo, é preciso argumentar sobre qual ciência e quais os objetivos dessa ciência se está a atrelar a educação. Essa é a crítica que se deve apor à Declaração... neste ponto bastante coerente com a lógica interna do documento. Ao pensarmos nas parcerias e nas políticas de apoio contextualizadas, podemos antever o cenário potencial para o processo de produção da política mercantil e da reorganização da sociedade civil, e, aí, o importante papel da municipalização para os objetivos da reforma educacional.

Para finalizar essa breve análise da Declaração... , vale destacar seu último artigo, de número dez, cujo objetivo é responsabilizar de forma comum e universal “todos os povos” em “satisfazer as necessidades de aprendizagem” o que implicaria “(...) solidariedade internacional e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas”. Isso é risível no mínimo e dispensa maiores comentários diante do que já analisamos até então. Trata-se da “Ética da Solidariedade” chamada para a construção do Pacto Social atualizado neste momento histórico, assentado no consenso, evitando, assim, os conflitos sociais que poderiam provocar as minorias que são tomadas como todos na Declaração..., decorrentes, tais minorias, das grandes transformações em curso desde a década de 1970, num processo em que a anomalia é o traço fundamental de pertença do ser humano à sociedade. Ao Pacto Social caberia a integração e a adaptação dos desvalidos através de uma inserção social anômala para o que muito contribuiria a curto e médio prazos a educação reformada, e, particularmente, como já argumentamos, a municipalização desconcentradora.

O Brasil

Na primeira metade da década de 1990, no mandato de Itamar Franco, tendo como Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, por iniciativa do governo, teve lugar a organização de um movimento liderado pelo governo em prol da valorização da educação, no contexto das reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial. Um dos resultados desse esforço do governo foi a publicação pelo MEC, “realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO” (Silva Jr, 2002), do texto Plano Decenal de Educação para Todos. Ele é apresentado pelo Ministro da Educação em maio de 1994 como o documento que iria reorganizar a educação brasileira e é dirigido diretamente “Aos Professores e Dirigentes Escolares” (Plano Decenal de Educação para Todos), dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Tal apresentação já mostra os valores privados de construção da concertación (a preparação da sociedade civil brasileira na esfera educacional para as reformas que se viriam fazer durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e intensificadas no de Luiz Inácio Lula da Silva), sem discussão com coletivos, que vinham refletindo sobre os caminhos da educação brasileira e uma indicação da racionalidade que viria presidir as mudanças da sociedade civil. Em certo sentido ilustra o que em outros textos chamamos de hiperpresidencialismo, isto é, a hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Legislativo e do Judiciário. E, a prática de

relações entre o Estado e a sociedade civil sem mediações políticas realizadas por aquelas entidades. O que parece indicar o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro encontra-se a legitimação da ciência e de seus produtores posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental.

Em seguida à apresentação, o documento traz o “Roteiro-Sugestão para Discussão do Plano Decenal nas Escolas”, tendo como documentos de referência: a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos; b) Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades de Aprendizagens; c) Plano Decenal de Educação para Todos; d) Plano Decenal Estadual de Educação para Todos; e) Plano Decenal Municipal de Educação para Todos; e f) Arquivos da Escola. A primeira impressão que se tem é a de que se prevê uma municipalização por meio de descentralização (não uma desconcentração) educacional e gestão autônoma de cada escola, cujo funcionamento estivesse atendendo aos objetivos da comunidade onde ela se inseriria, com apoio e sem intervenção central, a municipalização com autonomia orgânica dos atores locais. Ledo engano e eficiente produção ideológica perceptíveis quando são analisados os documentos de referência, bem como outros que resultaram das ações da UNESCO no plano mundial e regional como a Declaração de Nova Delhi (também documento de referência do Plano...) e o famoso Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, da Cepal/OREALC, e hoje quando observamos as conseqüências políticas da municipalização que se originou das orientações desses documentos.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* foi apresentado como a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente, para a educação, quando, de fato, o documento central das reformas, formulado provavelmente em 1994, enquanto se fazia alarde sobre o *Plano Decenal de Educação para Todos* e sobre a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, foi o *Planejamento Político Estratégico do MEC (1995-1998)*. (Nota 7) Em acréscimo, mostramos outra evidência de que o *Plano...* consistia na estratégia de preparação política para as reformas pretendidas no contexto mundial. No sítio do Ministério de Relações Exteriores encontrava-se uma síntese sobre a educação brasileira organizada da seguinte forma: 1. Breve Histórico, 2. O Sistema de Educação no Brasil, 3. Metas atuais e perspectivas futuras da educação brasileira. Neste último item, pode-se ler, que “As principais metas e objetivos do governo para melhoria do **serviço** de educação estão expressos no Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) e redefinidos no Plano Político Estratégico do Ministério da Educação e do Desporto 1995/1998”. Na verdade não há uma redefinição, o primeiro, de fato, teve como objetivo produzir um consenso em torno da reconfiguração educacional e da sociedade civil em curso no mundo todo, enquanto o segundo é o documento que orienta, no Brasil, as reformas educacionais que se realizaram especialmente na segunda metade dos anos 1990.
(<http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm> de 12 de setembro de 2002)

A equação melhor educação, melhor inserção no mercado de trabalho e o conseqüente desenvolvimento econômico já se punha no *Mãos à Obra*,

programa de governo de FHC à página 108, no mesmo período em que articulado com Itamar Franco (Cf. Silva Jr, 2003, especialmente o quarto capítulo) o *Plano ...* mobilizava a sociedade civil na direção do movimento reformista planetário, aqui, liderado por todos os governos federais desde 1990 até 2003, quando redijo essas reflexões sobre o papel político da municipalização na reorganização da sociedade civil. Lê-se no *Planejamento Político Estratégico do MEC (1995-1998)* (PPE):

O processo de elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” desencadeou, no país, uma série de debates bastante produtivos sobre os problemas educacionais e as alternativas para enfrentá-los. As questões colocadas à reflexão de professores e dirigentes escolares são as mesmas sobre as quais nos debruçamos para traçar o presente planejamento: o acesso, a aprendizagem alcançada pelos alunos, **o relacionamento com a comunidade, a cidadania na escola** e o financiamento da educação. (p.2, grifo meu)

Nesse momento todo empenho do governo tem o sentido da realização da *concertación* para efetivar a reforma conforme o PPE, no âmbito do MEC, isto é, no âmbito do poder executivo. O PPE buscou mostrar as diretrizes para a atuação do Ministério de Educação e do Desporto atuar “de forma a tornar eficaz a sua ação sobre o sistema como um todo”. (p.3) Nele foram “elencados os princípios básicos que [nortearam] a ação do governo no quadriênio, as metas a estrutura operacional e os meios, as novas formas de atuação e os resultados esperados”. (p.3) Depois do envolvimento e a persuasão da sociedade civil da necessidade e da racionalidade das reformas, o PPE é então produzido para orientação do MEC e informação da sociedade civil em meio a processo intenso de reconfiguração. Já vemos, aqui, as novas relações entre a sociedade e o Estado pondo-se pelo documento oficial. Na seqüência o documento torna claro o papel da municipalização desconcentradora e seu papel político na reorganização da sociedade civil ao estabelecer seus supostos para a reforma educativa e os lugares e papéis do Estado (MEC) e da sociedade civil. O documento procura fazer uma síntese dos principais pontos:

- “prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau;
- a valorização da escola e de sua autonomia, **bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;**
- a promoção da **modernização gerencial** em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos **de gestão;**
- a utilização e a disseminação de **modernas tecnologias educacionais;**
- **a progressiva transformação do MEC num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo.** “(p.4, grifo meu)

Nessa síntese formulada no PPE fica clara a transferência dos deveres do Estado e dos direitos sociais de todos cidadãos, dessa esfera (o Estado) para a sociedade civil com sua reorganização em curso. “Cabe ao MEC”, segundo o documento, “um papel **político-estratégico** na coordenação da política nacional de educação”. As funções do Ministério seriam “estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado”. Finaliza:

São os estados e municípios que efetivamente atuam no **nível estratégico-gerencial** do sistema educacional, pois acompanham, avaliam, coordenam e integram o planejamento e os resultados

alcançados pela escola. Aqui reside o ponto mais importante do sistema educacional, pois é exclusivamente na escola que os resultados podem ser alcançados. A escola, portanto, sintetiza o **nível gerencial-operacional** do sistema: a escola fundamental, a escola de ensino médio, a instituição de ensino superior. É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução.

No âmbito do MEC estabelece-se todos os parâmetros das práticas escolares em todas as suas dimensões, bem como os parâmetros para a sua avaliação, formulam-se as políticas e avaliações e a autonomia é da escola, onde estão os problemas e a solução. São os problemas criados pelo MEC, dentre outras relevantes razões, por desconhecer a historicidade da instituição escolar, e, que busca proporcionar uma falsa autonomia para encontrar a solução, articulando a comunidade e a sociedade civil: este é o princípio fundamental da municipalização desconcentradora e de seu papel político na reorganização da sociedade civil.

Por fim, nas dimensões básicas para os “Princípios do Planejamento”, a clareza sobre o paradigma de descentralização assumido pela municipalização brasileira, a partir do qual se desenvolve o seu papel político na reconfiguração da sociedade civil, a cultura que funda as relações sociais que produzem o novo pacto social produzido por um novo paradigma político e um Estado gestor, como já discutido anteriormente, aclaram-se e tornam-se explícitas. No *Planejamento Político Estratégico MEC (1995-1998)*, lê-se:

Elevar o padrão de escolarização da população brasileira é a missão histórica do MEC. As limitações de recursos e as demais dificuldades com que o MEC se depara para cumprir essa missão indicam a necessidade de se desenvolver uma política **integrada, mas diferenciada, segundo as particularidades de cada nível de ensino.**

A heterogeneidade e as dimensões continentais do país, agravadas pela escassez de recursos (e não pela política econômica de dependência monetária do capital internacional), reafirmam a **descentralização da execução** [jamais da formulação, que é feita no núcleo estratégico do Estado, particularmente no MEC] como caminho mais correto para alcançar os objetivos de cada área. Nesse sentido, o grande desafio é articular, através de uma política clara de **financiamento/estímulo/orientação/avaliação, as redes de atendimento federal, estaduais, municipais e privadas.** (p.5)

Este excerto sintetiza de modo concreto o que até agora temos exposto e comentado. A municipalização segundo seu paradigma desconcentrador constitui-se em um espaço de conflitos de antagônicos e de não antagônicos, mas também de sua superação na alçada da sociedade civil. Na outra ponta, a do Estado, ao MEC, cabe elaborar de forma centralizada a política e avaliação educacionais para contingenciar o financiamento, para então, acompanhar os resultados do processo para intervir na aparente autonomia da escola com cursos de formação continuada (estruturada de forma centralizada, como é caso recente da Portaria 1.403/03, de 9 de junho de 2003, que cria o *Sistema Nacional de Certificação de Professores e Formação Continuada*. Com esse movimento transfere mais do que suas responsabilidades para a sociedade civil na esfera educacional. Neste novo momento, a partir das reformas do Estado e da educação, a transferência é a dos deveres do Estado liberal e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, especialmente no âmbito da União. Neste movimento, há a ressignificação da cidadania, que

passa de um espaço de usuários do Estado como no Fordismo para um espaço de clientes da instituição que produz a política em seu sentido *lato* e assim a cultura que funda as relações sociais para a construção do novo pacto exigido de forma estrutural com as mudanças econômicas ocorridas a partir de 1970. Nessa nova forma social, as políticas públicas em geral, em particular para a educação básica, que eram políticas de demanda social, pois ao menos eram formuladas conforme as reivindicações dos movimentos sociais no âmbito da sociedade civil, são, agora, políticas de oferta e focais para educação. Isto é, em geral, por meio de organizações não governamentais, a sociedade civil faz o diagnóstico (segundo parâmetros determinados por especialistas, de forma centralizada) de problemas sociais, aqui para o que nos interessa educacionais, elabora um projeto, que aprovado, é financiado pelo Estado e depois avaliado. Aqui o novo paradigma político faz-se forte, posto que realiza na prática, no plano da administração política da *pólis*, enquanto a sociedade civil organiza-se operacional e culturalmente segundo tal paradigma ancorados na solidariedade cristã e mercantil (os nossos traços católicos de tantas datas históricas condensam-se aqui nessa solidariedade de mercado) e na ciência engajada ao mercado e na construção do novo pacto social, colocando a educação a seu reboque. Com isso, partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, movimentos sociais, etc enfraquecem-se e reorganizam-se na direção da política da negociação entre antagônicos na busca do consenso, e, é exatamente isso que se supõe esperar deles, a sociedade civil. Enquanto outras instituições, organizações sociais ou empresariais estabelecem parcerias entre si e com o Estado para cumprir a missão do MEC, explícita no último excerto do PPE. O papel político da municipalização da educação brasileira é, pois, constituir-se em espaço social na esfera educacional para a realização do novo pacto social a médio e longo prazos, enquanto as políticas de seguridade, bem como de renda e trabalho atuam no imediato, especialmente, se no governo estiver aparentemente o que entendia por *Príncipe*, o Intelectual da *virtú* Nicolau Maquiavel, isto é, o povo no poder. A municipalização cumpre com competência aparente o que lhe foi pensado no âmbito das reformas educacionais: a construção de uma sociabilidade em cujo centro encontra-se o *individualismo possessivo* de Macpherson ou a sua tradução brasileira: o cidadão produtivo, útil, só e mudo, competindo e ao mesmo tempo, de forma mercantil, “ajudando ao próximo” e substituindo o Estado no caso de algumas organizações.

Notas

1. Veja-se a recente Guerra do Iraque e a crise da diplomacia mundial e da própria Organização das Nações Unidas, neste episódio.
2. É explícita essa intenção concretizada no processo de reconstrução do Iraque, particularmente, o fato de que especialistas dos Estados Unidos são responsáveis pela organização do sistema educacional iraquiano, bem como pela produção nessas duas últimas décadas de uma nova política cultural liderada pela *Nova Direita* naquele país (Cf. Apple apud Warde, 1998).
3. Ver a respeito do *neopragmatismo* como fundamento filosófico do pretendido pacto social demandado pelas transformações no capitalismo a partir da década de 1970 e em decorrência como fundamentos das reformas educacionais Moraes, 2001 e 2001a.
4. Observe-se a natureza unilateral (“as pessoas”) que cria a possibilidade para as teorias cognitivas que orientarão a reforma curricular e possibilita condições de implantação em função das formas de gestão, com destaque para a municipalização, ancorada na avaliação e no financiamento.

5. Destaca-se, que tais traços muito reforçados na Secretaria de Educação a Distância, especialmente, porque possibilita a formação de professores de forma desconcentrada assim como a municipalização.
6. Ver Torres (1998).
7. Destaco, ainda, que em pesquisa no *site* do MEC (<http://www.mec.gov.br>), em 12 de setembro de 2002, com a referência **Planejamento Político Estratégico do MEC 1995/1998**, encontramos aproximadamente mais de 5000 registros de citações do referido documento em textos de medidas de reforma da maioria dos níveis e modalidades de ensino, constando como bibliografia ou eixo orientador da ação proposta, tal qual o encontramos citado no *Breve Histórico* do programa *TV Escola*, na qualidade de eixo orientador. [Documentos de 1 até 10 de um total de 5751 contendo a palavra (texto) "**planejamento político estratégico do mec 1995/1998**" em "**Todo o site do MEC**". (<http://www.mec.gov.br/estrut/serv/pesq/default.asp>)]

Referências Bibliográficas

- Brasil, MEC. *Planejamento político estratégico MEC (1995-1998)*. Brasília-DF, 1995.
- Brasil, MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília-DF, 1994.
- Braslavsky, Cecilia. La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas. In: WARDE, M. J. et al. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo : Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 1998. (p.27-48)
- Cepal/Orealc. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- Coraggio, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Em: Warde, Mirian Jorge et. al.. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez Editora, PUC/SP e Ação Educativa, 1996.
- Harvey, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo : Edições Loyola, 1992.
- Hayek, Friedrich A. *O caminho da servidão*. Porto Alegre : Editora Globo, 1946.
- Locke, John. Segundo Tratado sobre o Governo. Em: *Locke*. São Paulo : Nova Cultural, 1991.
- Moraes, Maria Célia Marcondes de. Ceticismo Epistemológico, Ironia Complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano. *Educação nas Ciências*, Ijuí, n.1, jan/jun, 2001, p.157-189.
- Oliveira, Cleyton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: *Municipalização do ensino no Brasil*. São Paulo : Ed. Autêntica, 1999.
- Popkewitz, Thomaz S.. *Sociología política de las reformas educativas*. La Coruña e Madrid : Fundación Paideia e Ediciones Morata, 1997.
- Sguissardi, Valdemar E Silva Jr, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. Em: Sguissardi, Valdemar. *Avaliação universitária em questão*. Campinas : Editora Autores Associados, 1997.

Sguissardi, Valdemar E Silva Jr, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção*. Bragança Paulista e São Paulo : EDUSF e Cortez Editora, 2001.

Silva Jr, João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo : Editora Xamã, 2003.

Silva Jr, João dos Reis. Tendências do Ensino Superior Brasileiro diante da Atual Reestruturação do Processo Produtivo no Brasil. Em: Catani, Afrânio (Org.) *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo : Cortez Editora, 1996.

Torres, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tomasi, Livia et al. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996. (p.125-194)

Torres, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. et al. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 1998. (p.173-192)

Tragtenberg, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo : Ed. Ática, 1980.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi*. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990.

Warde, Mírian Jorge et al. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 1998.

Sobre o Autor

João dos Reis Silva Júnior

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

La dirección de *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* en la World Wide Web es <http://epaa.asu.edu>.

Preguntas generales acerca de la pertinencia temática o sobre artículos específicos pueden ser enviadas al Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu. Por carta a: Gene V. Glass College Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-2692).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AAPE Comité Editorial Español y Portugués

Adrián Acosta (México)

Universidad de Guadalajara
aacosta@cucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)

Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho_dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)

Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)

Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)

Universidad Autónoma de Puebla
rkent@puebla.megared.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)

Universidad Nacional Autónoma de
México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)

Universidad Nacional Autónoma de
México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky

(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)

Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

J. Félix Angulo Rasco (Spain)

Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)

Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo

Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)

Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)

Universidad Federal de Rio Grande
do Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)

Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez
(Spain)

Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)

American Institutes for
Research-Brazil (AIRBrasil)
simon@sman.com.br

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)

University of California, Los Angeles
torres@gseis UCLA.edu

EPAA Editorial Board

Editor: Gene V Glass
Arizona State University

Michael W. Apple

University of Wisconsin

Greg Camilli

Rutgers University

Sherman Dorn

University of South Florida

Gustavo E. Fischman

California State University-Los
Angeles

David C. Berliner

Arizona State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Mark E. Fetler

California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov

Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia
