

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA (PÚBLICA) SOCIAL: UMA DISCUSSÃO INICIAL

Celeida Maria Costa de Souza e Silva¹

Resumo: Este texto pretende discutir como o Estado contemporâneo tem delineado as políticas públicas, em especial, as políticas educacionais na década de 1990.

O pressuposto é de que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou “Estado em Ação” em determinadas sociedades, conforme seus desenvolvimentos econômico e social, configurando assim, os modos de articulação entre Estado e Sociedade (Azevedo, 1997, p.5).

Estado e Sociedade, bem como suas inter-relações são construções históricas. Portanto, as políticas públicas definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si mesma.

A sociedade é, por sua vez, constituída por diferentes tipos de relação, desenvolvidos pelos seres humanos em sua vida em coletividade, bem como pelos conflitos e lutas de interesse entre indivíduos e grupos.

Considera-se no mundo contemporâneo, a política educacional como uma política social (Neves, 1995; Azevedo, 1997; Höfling, 2001). Sendo as políticas sociais uma fração das políticas públicas, busca-se neste estudo discutir como o Estado apresenta e prioriza as políticas educacionais na década de 1990. Sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade que merece, pretende-se focalizar nos limites deste texto, a educação como política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos.

Palavras-chave: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, educação.

A educação como política social

No início dos anos de 1980, após décadas de desenvolvimento autoritário, excludente e concentrador no Brasil, estudos sobre as políticas públicas, em particular as que se voltam para os setores sociais, passaram a ganhar centralidade nas pesquisas.

¹ Professora da UNIJALES nos cursos de Letras e Pedagogia, Mestre em Educação pela UFMS e Doutoranda em Educação pela Unicamp.

O impulso à realização das pesquisas manifestava-se ao mesmo tempo em que se reinstaurava a democracia no país. Neste contexto, era possível desvelar o quanto as políticas econômicas executadas pelo regime militar/autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria da população.

Situar a educação como uma política social pública, requer o entendimento das estruturas de poder e de dominação, dos conflitos infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o *locus* da sua condensação.

Estado é aqui entendido, como o conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outros) que não formam um único bloco e possibilitam a ação do governo; e, Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha funções de Estado por um determinado período (cf. Höfling, 2001, p.30)

Não se pode deixar de considerar que as políticas públicas têm nas instituições do Estado seu principal referente e são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade, ou do Estado em que têm lugar (Azevedo, 1997).

Portanto, as políticas públicas expressam-se nos programas governamentais, nos projetos, nos planos, tanto para a área econômica como social e estabelecem determinadas relações entre Estado e sociedade. Sendo as políticas sociais uma fração das políticas públicas², elas têm sua origem nas mudanças qualitativas, na organização da produção e nas relações de poder. Portanto, representam no capitalismo contemporâneo, simultaneamente, as necessidades de valorização do capital e de mediação política de interesses antagônicos.

Podemos dizer, que é através da política social, que o Estado tenta resolver o problema da transformação de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. Neste sentido, a função mais importante da política social está na regulamentação do processo de proletarianização, ou seja, inserção da força de trabalho no mercado de trabalho (cf.

² Neves (1994, p.15) explica que as políticas sociais resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares. Ou seja, é na correlação das forças sociais que a política social se estabelece e se modifica, a partir das transformações das relações de apropriação econômica, como também do exercício da dominação política.

Offe, 1984)

Desta perspectiva, as políticas sociais não são apenas um requisito para a reprodução das condições materiais de produção, mas também um elemento fundamental da própria sociedade capitalista:

para assegurar o controle sobre o trabalhador assalariado, é necessário definir, através de uma regulamentação *política*, quem pode e quem não pode tornar-se trabalhador assalariado. De outra forma, seria difícil explicar por que a introdução de um sistema escolar universal (ou seja a *substituição* de formas de socialização e formação internas à família) vieram acompanhadas da introdução da *obrigatoriedade* escolar geral, temporalmente definida (ou seja a organização obrigatória de certas etapas da vida fora do mercado de trabalho) (Offe, 1984, p.18, grifo do autor).

Pode-se dizer que Offe entende a política educacional como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho e considera que a educação pública e universal pode contribuir para tais objetivos.

Desta forma, as políticas sociais, na perspectiva do governo, têm como objetivo a distribuição de parte da riqueza social, pelo menos para estabelecer certos patamares de equidade à população. Portanto, o Estado desenvolve um certo patamar de políticas sociais para intervir no controle das contradições - para apaziguamento das tensões sociais -, que a relação capital-trabalho gera no campo da reprodução e reposição da força de trabalho.

Assim, na década de 1980, reconhecia-se o avanço da intervenção social do Estado, e ao mesmo tempo admitia-se que a política social não tinha contribuído para amenizar os problemas sociais, revelando-se com fortes características conservadoras e excludentes. Nos anos de 1990, segundo Draibe, ocorreram vários avanços no campo social, mas, certamente, vieram “com essa marca original de proteger os protegidos” (Draibe, 1993, p.22-23). Nesse sentido, as políticas sociais não conseguiram apaziguar a tensão.

Isso significa dizer que, no caso brasileiro, o Estado priorizou a política econômica em detrimento da política social. Com a “abertura política”, o Estado transferiu a responsabilidade de melhorar as condições de vida para a sociedade civil, fazendo-a acreditar que participava das decisões.

O resultado foram políticas sociais excludentes e compensatórias. As políticas públicas limitaram-se a estimular o crescimento econômico, sem vislumbrar mudanças nas relações entre capital e trabalho.

Um destaque na área da educação nos anos de 1980 foi a organização de diversos setores da sociedade civil e política brasileira, para a construção de um projeto de educação para o país no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP. As demandas educativas cresceram e, entre elas, a de maior destaque foi a do exercício da cidadania³ em seu espaço de atuação. A novidade nesse período é pensar a cidadania em termos coletivos, de grupos, de instituições. Não se trata apenas de reivindicar, de pressionar ou de demandar. Trata-se de propor, de fazer, de ter uma participação efetiva, já que o lugar da participação está inscrito em leis. Oliveira (1994) denomina esse processo de construção da sociedade política no Brasil.

Embora tenha havido muitas discussões quanto à necessidade da aprendizagem profissional, o exercício da cidadania, a descentralização do ensino básico, tanto por objetivos democratizantes quanto pela intenção de reduzir gastos, os problemas na área dos direitos sociais (padrões mínimos de educação, saúde, renda, trabalho, entre outros) nos anos de 1990, reafirmam a difícil relação entre governabilidade e ajustamento estrutural com democratização (Fiori, 1995).

O interesse do capital em relação ao sistema educacional deu-se no momento em que era essencial a formação de técnicos capazes de acompanhar as mudanças qualitativas do processo de racionalização da produção pela introdução de novas tecnologias.

Daí concordar com Neves, quando ela enfatiza que a educação, como política social do Estado capitalista contemporâneo, atende de modo “específico às necessidades de valorização do capital” (1994, p.16). Isso significa admitir que o ritmo e o desenvolvimento das políticas educacionais na atualidade estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular, como com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e com as relações de produção.

Sabe-se que o processo de industrialização é acompanhado de processos de desorganização e mobilização da força de trabalho. Historicamente,

a ampliação das relações concorrenciais aos mercados nacionais e, finalmente, mundiais, a introdução permanente de mudanças técnicas poupadoras da força de trabalho, a dissolução das formas agrárias de vida

³ Segundo Dallari (1984, pp.61-64), o conceito de cidadania é ambíguo, marcado historicamente pela perspectiva liberal, e utilizado em sentidos diversos. Ora significa uma expressão de igualdade de todos. Ora diz respeito “àqueles que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas”. Contudo, sua acepção mais ampla busca expressar a igualdade dos homens em termos de sua vinculação jurídica a um determinado Estado.

e de trabalho, a influência de crises cíclicas, etc. têm o efeito comum de destruir, em maior ou menor medida, as *condições de utilização da força de trabalho*... Os indivíduos atingidos por tais processos entram numa situação na qual não conseguem mais fazer de sua própria capacidade de trabalho a base de sua subsistência... (Offe, 1984, p.15, grifo do autor).

Dessa forma, o Estado usa como estratégia a política social para regulamentar a vida das pessoas e integrar a força de trabalho despossuída, em trabalho assalariado.

Com relação à sociedade brasileira, torna-se evidente o enfraquecimento do padrão de desenvolvimento dirigido pelo Estado ou impulsionado por ele, no decorrer das últimas décadas do século XX. Assim, pode-se observar um distanciamento entre Estado e sociedade.

A existência da esfera pública e da democracia representativa permite, na acepção de Oliveira (1998), o mapeamento de todas as áreas conflituosas da reprodução social. Esse mapeamento resulta do fundo público na reprodução social em todos os sentidos, mas sobretudo, criando mecanismos que medem o próprio imbricamento acima das relações privadas. Conforme Oliveira,

A tarefa da esfera pública é, pois, criar medidas, tendo como pressupostos as diversas *necessidades da reprodução social*, em todos os sentidos. Não é mais a valorização do valor *per se*: é a necessidade, por exemplo, da reprodução do capital em setores que, por sua própria lógica, talvez não tivessem capacidade de reproduzir-se. Necessidades que podem ser de vários tipos, (...) desenvolvimento científico e tecnológico, defesa nacional, são das mais comuns, ou, tal como nos oferece hoje o exemplo da luta contra a Aids, necessidade mais ampla que não podem depender unicamente da autocapacidade de nenhum capital especial. Na área da reprodução da força de trabalho, tais necessidades também se impõem: não se trata agora de prover a educação apenas para transformar a população em força de trabalho; são necessidades que são definidas *aprioristicamente* como relevantes em si mesmas; que elas terminem servindo, direta ou indiretamente, para o aumento da produtividade não dissolve o fato principal, que é o de que, agora, aquele aumento da produtividade que pode ser seu resultado não é mais seu subproduto (Oliveira, 1998, p.40, grifo do autor).

Neste sentido, Oliveira (1998) destaca a importância da esfera pública da regulação como um espaço que implica o reconhecimento dos subalternos⁴ em sua alteridade. No jogo político, abrem-se as brechas para a conquista e vigência dos direitos sociais.

⁴ Gramsci denomina “classe subalternas” aos grupos sociais sem iniciativa histórica, que estão aquém do exercício real da hegemonia sobre toda sociedade e que se ampliam de maneira “desorgânica” (Gramsci 1978, 1980, 1987).

Há que se considerar, no entanto, que esse autor tem como referência a realidade dos países avançados. No caso brasileiro, Oliveira (1998, p.46) reconhece que historicamente não se constituiu a esfera pública de regulação devido à inserção de dependência do país no espaço capitalista internacional. Tem-se no Brasil um “Estado de mal-estar social” e “regulação truncada”.

Os estudos de Oliveira (1994,1998) indicam que o Estado não tem conseguido resolver os problemas estruturais e conjunturais da sociedade. Este desgaste abrangeria as formas predominantes de articulação entre Estado – sociedade, a dinâmica das relações capital - trabalho, o padrão de administração do conflito distributivo e, sobretudo, as relações entre o público e o privado.

A crise mundial dos anos de 1980 teve rebatimentos no Brasil, atingindo os setores privados nacionais, menos competitivos e aqueles mais atrelados às demandas estatais, obrigando o governo brasileiro a aumentar o seu déficit, ao assumir grande parte do endividamento dos setores privados. A alta inflação do período, além da corrosão dos salários, elevou os ganhos especulativos de aplicações no mercado financeiro, desviando recursos indispensáveis ao melhor desempenho competitivo dos setores industriais privados.

Hoje, pode-se vislumbrar um aprofundamento da crise do sistema, na medida em que a automação e a robotização levam a uma crise de superprodução, agravada pelo brutal desemprego e deterioração dos salários dos trabalhadores, que permanecem vinculados ao mercado de trabalho. Houve um crescimento dos setores “não organizados da sociedade” (Oliveira, 1994, p.15) – setor informal – devido à redução da força de trabalho, nos empregos diretos, de cerca de 15% dos trabalhadores brasileiros.

Dados oficiais⁵ indicam que aproximadamente 30% ou 40% dos trabalhadores tenham carteira assinada no Brasil e continuam usufruindo da legislação do trabalho e da Previdência Social. Mas, devido ao amplo desemprego, esses benefícios já não serão usufruídos pela maioria dos trabalhadores. A terceirização está em alta, as grandes empresas demitem seus trabalhadores para contratá-los (em seguida) como prestadores de serviços e, além disso, há os trabalhadores por tempo determinado. Todos esses fatores acarretam a exclusão dos benefícios da legislação trabalhista e da previdência social.

Na análise de Infranca:

⁵ Dados do Ministério do Trabalho. *Apud.* Folha de S. Paulo. São Paulo. 28/Fev/1997. pp. 2/16.

A 'era dos direitos' parece, assim, conviver com uma situação de 'regressividade' no campo dos direitos humanos e da democracia representativa: os excluídos do mercado de trabalho e consumo perdem progressivamente as condições materiais para exercer plenamente os seus direitos humanos (2000, p.2).

Nesse caso, percebe-se que o Estado tem procurado produzir uma aparência de que atende a todos igualmente, fazendo com que as ações no setor de serviços sociais (incluindo serviços educacionais) atuem no sentido de legitimar um tipo de política social que permita ao Estado assegurar uma política que atenda às demandas do capitalismo contemporâneo.

A política social, em nível do discurso, apresenta-se de forma universalizante, mas as concretizações deram-se de forma fragmentada, não melhorando a qualidade dos serviços. Os resultados dos Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) indicam a manutenção das desigualdades e que estamos distantes da efetiva universalização do nível obrigatório de ensino (Azevedo, 2002; Neves, 2002).

A partir da Constituição Federal de 1988, ampliou-se o conceito de Educação Básica. Ela passou a ser compreendida como um processo que engloba Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tal ampliação deveria significar um maior compromisso do Estado com a educação geral e maior acesso das populações à escolarização formal. Entretanto, ainda são muitos os entraves para que essa norma se torne realidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora o Estado tenha reconhecido o direito à Educação Básica, compreendendo as três modalidades de ensino, na prática, ele tem procurado viabilizar prioritariamente o Ensino Fundamental (Azevedo, 2002; Neves, 2000, 2002).

Vale lembrar que as reformas educacionais executadas nos países da América Latina foram induzidas por organismos internacionais (FMI, OEA, BID, Banco Mundial, Cepal, PNUD) justificadas pelas deficiências do sistema educativo e necessidade de adequar-se ao setor produtivo e a nova ordem mundial (cf. Rosar & Krauczyc, 2001, p.33).

Seguindo as orientações de organismos internacionais de financiamentos, o governo concentra suas ações com vistas a atingir, através da universalização do Ensino

Fundamental, um patamar mínimo de escolaridade, complementado em grande parte por cursos profissionalizantes de curta duração.

Na maioria dos casos, a formulação de propostas no campo educacional foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da Educação Básica, e conseqüentemente, das demandas econômicas no contexto da globalização capitalista.

É inegável que as reformas educativas executadas no Brasil nas últimas décadas do século XX levaram a um aumento significativo das matrículas no Ensino Fundamental conforme resultados dos censos escolares e, paralelamente à expansão da rede pública, houve também a expansão da rede privada. No entanto, esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso ao sistema escolar, trouxe como conseqüência a precarização do ensino ministrado e a impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas na tentativa de solucionar os problemas de evasão, repetência e desempenho (Azevedo, 2002).

A reforma administrativa do Estado brasileiro implementada nos anos de 1990 adotou o modelo de gestão gerencial na educação (Azevedo, 2002). Isso significa a desobrigação da ação direta do Estado para com as questões educacionais, ou seja, a desconcentração da execução da política educacional, da esfera do executivo central para a esfera dos executivos estaduais e municipais.

Esse processo é uma forma de descentralização “economicista-instrumental que se articula [...]se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista” (Fiori *apud* Azevedo, 2002, p.55).

Como exemplo significativo da política de desconcentração dos encargos educacionais entre as esferas administrativas de poder temos o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De fato, o FUNDEF vem correspondendo aos postulados neoliberais, à medida que concretiza a municipalização do Ensino Fundamental e estimula a participação da sociedade nos destinos da escola.

Vale ressaltar, que a progressiva municipalização do ensino no decorrer dos anos de 1990, dá a impressão de autonomia local nos rumos da educação escolar, concretamente restringe-se a operacionalização dos programas/diretrizes educacionais

elaborados pela União e em mecanismo de desmobilização⁶ dos profissionais da educação.

Na política educacional neoliberal, o apelo à participação da sociedade, voluntarismo na escola pública é constante. Isto contribui a desobrigação do Estado do dever de educar e colabora para a desprofissionalização da escola.

Portanto, podemos afirmar que as políticas sociais foram frágeis e muito pouco capazes de reduzir as grandes disparidades de oportunidades, permanecendo o fosso que separava e ainda separa uma minoria 'protegida', e a grande massa desprotegida e marginalizada da população.

Deve-se notar que as políticas sociais durante os governos militares eram feitas de maneira pontual. Acreditava-se, no período de instauração da Nova República, que as políticas sociais fossem elaboradas de forma mais global. No entanto, continuaram focalizadas, ou seja, atendendo a determinados setores e necessidades.

Desde o início dos anos 1990, os neoliberais vêm tentando refuncionalizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, "com isto vêm desmontando o que de público havia sido construído...através das lutas por um ensino gratuito, universal e de qualidade total" (Neves, 2002, p.173).

A história tem mostrado que a falta de êxito das políticas sociais deve-se aos recursos insuficientes que comprometem a qualidade e quantidade dos serviços. Na verdade, isso revela que o fundo público⁷ brasileiro não cumpriu a sua tarefa de assegurar de forma sustentável o financiamento da acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho simultaneamente.

No caso brasileiro, "a mudança de regime e o inegável avanço da democracia política não se constituíram em mecanismos eficazes para minorar os efeitos sociais perversos da instabilidade e crise econômica" (Draibe, 1993, p.36). Nesse sentido, a precária qualidade de vida cotidiana de amplos setores da população produz margens significativas de perda de credibilidade nos governos democráticos.

⁶ Neves (2000) diz que comumente governo desmobiliza os profissionais da educação através de propaganda na mídia, aumentos diferenciados por produtividade e promessas de melhoria salarial.

⁷ O fundo público provém de recursos fiscais e outras arrecadações e transforma-se em crédito governamental. Esse crédito governamental visa dar sustentação ao mercado, socializar o excedente e gerir o conflito social. São exemplos de aplicação do fundo público: educação universal gratuita e obrigatória, previdência social, seguro-desemprego, subsídios de transportes, benefícios familiares (auxílio habitação, salário família), subsídios para o lazer e outros.

Nas últimas décadas, os problemas do capital financeiro e a perda da capacidade de regulação do Estado são as marcas registradas desta situação difícil e complexa. Discutindo esses problemas, tem-se de um lado, os conservadores que apostam na capacidade de *auto-regulação* do mercado e, de outro, os progressistas, que tentam se equilibrar entre as necessidades do capitalismo e as “demandas democráticas”. Aqui se confirma a tese de Habermas (1987), quanto à indissolúvel tensão que atravessa permanentemente as relações entre capitalismo e democracia.

Considerações Finais

As políticas sociais, em especial, a educação, são formas de interferência do Estado visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Para Offe (1989) o Estado atua como regulador das relações sociais no capitalismo contemporâneo e à ele (Estado) cabe não só qualificar a mão-de-obra para o mercado, mas também, através de programas sociais manter sobre controle parcelas da população não inseridas no mercado produtivo.

Vale dizer que as ações empreendidas pelo Estado não se implementam mecanicamente, tem movimento, contradições e sofrem efeito de interesses diferentes expressos nas relações de poder.

Para os neoliberais, as políticas sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento capitalista - são consideradas entraves para o desenvolvimento e defendem a idéia de “menos Estado e mais mercado”.

Nos postulados neoliberais, a intervenção do Estado constitui ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibe a livre iniciativa e a concorrência privada.

Assim, não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes. Propõem que o Estado divida ou transfira suas responsabilidades com o setor privado possibilitando às famílias o direito de escolher a educação desejada para seus filhos, estimulando a competição entre os serviços oferecidos no mercado, e a qualidade dos serviços.

A transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir custos.

Nesse sentido, em um Estado de inspiração neoliberal como o brasileiro, as ações e estratégias sociais governamentais, evidenciam que a política social nos discursos governamentais teve por base o modelo universalizante, mas as concretizações deram-se de forma descentralizada, focalizadas, atendendo parcialmente aos interesses da sociedade. Assim, a política social não foi abrangente, mas compensatória.

Assim, mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação- as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Com isso, “será possível fixar um novo horizonte no sentido de recuperar a capacidade social de ‘projetar’, isto é, de tornar pensável o futuro e delinear novas esperanças” (Nogueira, 1998, p.290).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. IN: *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*; Campinas, vol. 23, nº 80, set. 2002, pp.49-71.
- DALLARI, D. Ser cidadão. *Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, 1, jul-set., 1984, pp. 61-4.
- DRAIBE, S. M. qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, nº 31, 1993, pp. 5-93.
- FIORI, J. L. A governabilidade democrática na nova ordem econômica. *Novos Estudos*. Cebrap, nº43, nov. 1995, pp. 129-156.
- FOLHA DE S. PAULO. São Paulo. 28-02-1997, pp.2-16.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4.ed. Trad. Luiz Mario Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Cartas do cárcere*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HABERMAS, J. A nova intransparência. *Novos Estudos*. São Paulo: Cebrap, nº 18, 1987, pp. 77-102.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP: Papyrus, nº 55, 2001, pp. 30-41.
- INFRANCA, A. O retorno à centralidade da política. IN: *Gramsci e o Brasil*. [on line]. 2000. Disponível: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv92.htm>
- NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. IN: LEBAUSPIN, I. (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, pp. 75-89.
- NEVES, L. M. W. Por que dois planos nacionais de educação? IN: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, Autores Associados,

2000, pp. 147-182.

_____. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. 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: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1998.

OFFE, C. A ingovernabilidade: sobre o renascimento das teorias conservadoras da crise. IN: OFFE, C. (org.). *Problemas estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor. *Novos Estudos*. São Paulo: Cebrap, nº22, 1998, pp. 8-28.

_____. *Estado, sociedade, movimentos Sociais e políticas públicas no limiar do século XXI*. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1994.

ROSAR, M.F.F. & KRAWCZYC, N.R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. IN: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* Campinas, nº 75- 2001, pp. 33-47.

Profª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva
UNIJALES – Centro Universitário de Jales – Unidade Central
Fone (17) 3622-1620
Av. Francisco Jalles, n.º 1.851
CEP: 15700-000
Jales - SP