

ESCOLA PÚBLICA versus ESCOLA PRIVADA:

O FIM DA HISTÓRIA?

DAGMAR M. L. ZIBAS
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

N

esta década, o histórico fracasso do sistema educacional no atendimento de alunos de baixa renda vem sendo questionado frente à necessidade de preparação das novas gerações para os desafios da modernidade. Até agora, as propostas mais divulgadas para

Uma parte desta discussão está publicada pela revista *Propuesta Educacional* da FLACSO (Buenos Aires) n. 14, ago. 1996, sob o título "La agenda latinoamericana de modernización educacional y la privatización de la enseñanza media". A tese de doutorado da autora (Zibas, 1995) também trata do tema.

as necessárias reformas chegam como caudatárias de análises macroestruturais de conotação político-ideológica muito marcante. No “cenário” seguinte, pretende-se resumir diferentes interpretações do atual contexto internacional, a fim de situarmos melhor a problemática que aqui se trata de discutir.

O ATUAL CENÁRIO

Os anos 90 iniciaram-se em meio a um turbilhão de tão profundas modificações no panorama internacional que, para muitos, a expressão de Marx “tudo o que é sólido desmancha no ar” nunca definiu tão bem o mundo como neste final de século. De fato, como se sabe, o esfacelamento do socialismo real, as tentativas de instalação de uma nova ordem internacional e o desenvolvimento vertiginoso da tecnologia, sob a égide do capital transacional, desenham, atualmente, uma trama histórica — catastrófica ou promissora, dependendo da perspectiva de cada um — mas, de todo modo, totalmente inédita.

Para um grupo de analistas que, *grosso modo*, chamaríamos de “otimistas”, a inserção afirmativa de cada país na nova ordem internacional dependeria, principalmente, de seu empenho na adoção do novo modelo produtivo. Tal modelo, combinando custos mínimos (inclusive custos previdenciários e trabalhistas) e eficiência máxima, deve elevar a qualidade dos produtos e dos serviços e permitir a prática de preços competitivos. A educação passa a ser considerada a palavra-chave para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas. A enorme flexibilidade e a competência dessa força de trabalho bem-educada garantiriam a qualidade competitiva no setor industrial e, crescentemente, na área de serviços. Além disso, o aumento da escolaridade tornaria o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise. Seria o fim do *homo economicus* dos séculos XIX e XX e o advento do *homo culturalis* do próximo século, perfeitamente integrado ao seu tempo pela versatilidade e capacidade de selecionar e assimilar a avalanche de novas informações às quais estaria diuturnamente exposto.

A formação para a cidadania, no novo cenário, não viria mais calcada em “termos vagos, marcados ideologicamente, tais como ‘desenvolver o espírito crítico’, ‘promover a autodeterminação dos povos’ ou ‘incentivar a solidariedade internacional’” (Mello, 1992. p.36). Ao contrário, de acordo com o discurso otimista, a atuação dos cidadãos deverá ter uma orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais, que, no decorrer do século XX, passaram por uma politização crescente, estariam, a partir de agora, voltadas principalmente para o nível local e diretamente associadas “à melhoria da qualidade

de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição” (Mello, 1992, p.36).

Nessa perspectiva, o Terceiro Mundo, depois de um ajuste estrutural rigoroso e depois da elevação do grau de escolaridade de suas populações, encontraria sua vocação internacional, descobrindo nichos de produtividade que possibilitariam sua afirmação no cenário competitivo mundial.

É possível distinguir, nessa abordagem, pelo menos duas vertentes: aquela que absolutiza o mercado como agente de regulação social, atribuindo ao Estado uma atuação compensatória apenas nos casos de extrema desigualdade, e aquela que, embora também proponha uma reestruturação do Estado, reserva a ele um papel mais central e ampliado como elemento compensatório das diferenças sociais.

Na primeira vertente são incluídas, geralmente, as posições do Banco Mundial. Segundo diversos estudiosos (p.ex., Arretche, 1993), aquela instituição financeira recomenda, para as políticas econômicas e sociais da América Latina, uma agenda estritamente neoliberal, em que a necessidade de inclusão das regiões periféricas na nova ordem internacional não vem atada ao delineamento de uma política específica de desenvolvimento das indústrias nacionais e do mercado interno. Ao contrário, a abertura dos países às importações e a diminuição significativa do Estado na área econômica e na previdência social são consideradas os principais instrumentos para o crescimento. Por outro lado, há ênfase na melhoria da educação básica, pois tal melhoria incidiria de maneira direta na qualidade dos produtos latino-americanos, possibilitando a inserção dos mesmos em mercados internacionais altamente competitivos¹.

Adicionalmente, o Banco Mundial reconhece a urgência de políticas sociais que, de alguma forma, protejam as camadas mais pobres da população dos efeitos recessivos do ajuste econômico proposto. No entanto, tais políticas deveriam ser seletivas, dirigidas apenas aos setores mais pauperizados e incluindo a noção de “focalização”, noção essa associada à idéia de reduzir gastos (Arretche, 1993).

A segunda vertente é constituída, principalmente, das propostas da CEPAL, como consubstanciadas nos documentos *Transformación Productiva con Equidad* (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992). Esses documentos enfatizam o advento da competitividade autêntica que, ao contrário da competitividade espúria, não estaria mais baseada na queda das remunerações nem somente na abundância

1. Nassim Mehedff aponta que, em determinados discursos, a ênfase no indiscutível privilegiamento que deve ser dado à educação básica traz subjacente a concepção de que, no Terceiro Mundo, o ensino médio e o superior deixariam de ser prioridade. Indaga, então, se essa vertente argumentativa não integraria um jogo de interesses internacionais não necessariamente condizentes com os nossos (Mehedff, 1994).

de recursos naturais, mas na aprendizagem e na difusão do conhecimento. Os teóricos cepalinos, provavelmente preocupados em manter a tradição de sua instituição na defesa da equidade social, mas, ao mesmo tempo, aceitando como inevitável a nova ordem neoliberal, parecem tentar construir “um rosto humano” para as relações sociais inscritas no modelo. Essa construção, que não pode deixar de ser permeada por uma determinada visão ideológica, tem subjacente a ela a suposição de que o salto do Terceiro Mundo para a modernidade seria facilitado pelas novas condições do desenvolvimento do capital: ou seja, haveria o advento do “capitalismo ético”, assim transformado porque o seu oposto — o capitalismo predatório — criaria, no seu limite, ameaças à própria sobrevivência do sistema. Em outras palavras: com a falência do socialismo real, o recuo dos preceitos religiosos e o enfraquecimento dos sindicatos, o capitalismo não teria, atualmente, qualquer freio para realizar a absolutização do lucro, o que geraria, em uma situação extrema, revoltas sociais generalizadas. Diante desse quadro, a atividade capitalista seria agora obrigada a amenizar as desigualdades regionais e as disparidades entre os segmentos de uma mesma sociedade, a fim de evitar distúrbios sociais que colocariam em risco seu domínio global (Tedesco, 1992)².

No plano econômico, as propostas da CEPAL insistem na necessidade e na possibilidade de uma inserção positiva da América Latina na competitividade internacional, principalmente através da prioridade que deve ser dada à formação de sua mão-de-obra. O acesso de todos os jovens aos códigos da modernidade garantiria a consecução de dois objetivos interligados: a cidadania e a competitividade. Também é considerado o desenvolvimento do mercado interno, através da isonomia entre aumento da produtividade e aumento de salários e melhor distribuição da renda. No plano social, a CEPAL não recomenda apenas políticas seletivas dirigidas a setores extremamente pauperizados, mas afirma que as políticas sociais universalistas, historicamente vigentes na América Latina, podem ser conectadas com políticas seletivas, dependendo de cada caso e do conjunto global das políticas e de sua combinação (CEPAL, 1990).

No cômputo geral, as recomendações cepalinas diferem daquelas do Banco Mundial por não conferir ao Estado um papel meramente residual e reativo aos efeitos do mercado, mas um papel ativo, com metas próprias que digam respeito a uma determinada concepção de cidadania. Nesse sentido, tais sugestões podem ser consideradas como uma alternativa às macropolíticas delineadas pela agência financeira internacional (Arretche, 1993). No entanto,

2. O insuspeito e muito bem informado deputado federal e ex-ministro de Planejamento Roberto Campos, comentando as atuais alternativas da política externa norte-americana, duvida que a versão “humanitarista” prevaleça. “Dar-se-ia ênfase ao alívio da pobreza, fome e doenças; o perigo mundial seria muito menos a ‘agressão’ do que o ‘caos social’”. Trata-se de um enfoque pós-ideológico que exigiria um alto grau de idealismo, difícil de sustentar quando não há ameaças percebidas aos interesses americanos” (Campos, 1995. p.1-4).

é necessário considerar que, enquanto as proposições do órgão latino-americano têm apenas o respaldo da história progressista da instituição, as sugestões do Banco vêm escudadas pelo grande poder de financiamento daquela instituição, constituindo, portanto, um fator de peso na orientação das políticas nacionais.

Por outro lado, há algumas convergências importantes entre as propostas do Banco Mundial e da CEPAL. A descentralização da administração das políticas sociais é uma dessas convergências. Além disso, a preocupação em obter maior eficiência no gasto social embasa as sugestões de ambas as instituições no sentido de melhor coordenação entre o setor público e entidades privadas na prestação de serviços sociais. Nesse aspecto, a CEPAL concorda que os serviços sociais possam ser prestados pelo setor privado, mesmo mediante a cobrança de tarifas, desde que coordenados e eficientemente articulados com a intervenção pública (CEPAL, 1990). Para a Educação, essas concordâncias entre as proposições do Banco e as da CEPAL têm desdobramentos muito relevantes, como discutiremos mais adiante.

As correntes “otimistas”, aqui resumidas, citam reiteradamente os “Tigres Asiáticos”, o Chile e, até recentemente, o México e a Argentina, como exemplos da direção a ser tomada.

Para um conjunto de estudiosos que, com liberdade, chamaríamos de “pessimistas”, as mesmas condições descritas acima — ou seja, o esfacelamento do socialismo real, a exacerbação da competição internacional, a escalada vertiginosa do desenvolvimento tecnológico, a integração mundial pelos meios de comunicação cada vez mais rápidos e a hegemonia do capital transacional — não desenhariam um futuro mais igualitário para a humanidade. Ao contrário, tais fatores acentuariam diferenças econômicas e sociais — incentivando a construção de “ilhas de excelência” regionais, que serviriam de vitrine para o modelo — e escamoteariam o acentuado aumento da exclusão não só no Terceiro Mundo, mas até mesmo nos países centrais. Para esses analistas, o reiterado apelo à Educação nada mais seria do que uma “cortina de fumaça”, invocada para justificar a acumulação predatória do capital. Isto é, as grandes massas não escolarizadas ou mal escolarizadas no Terceiro Mundo explicariam o atraso da região, os baixos salários e a baixa produtividade. Ao se colocar a Educação como condição *sine qua non* para o crescimento econômico, mas receitando-se, ao mesmo tempo, uma agenda econômica recessiva para os países periféricos, estar-se-ia negligenciando o fato de que Educação e crescimento são pólos indissociáveis de um mesmo processo, não havendo possibilidade de se melhorar o sistema educacional, sem se adotarem, ao mesmo tempo, políticas econômicas voltadas para a expansão e para a melhor distribuição de renda. Ou seja, a seguir-se o figurino predominante, não haveria previsão de grandes investimentos nos setores sociais dos países pauperizados, não passando, portanto, de retórica a prioridade dada à Educação. Essa realidade não afetaria, em verdade, o modelo modernizante proposto,

baseado na competição externa, uma vez que este não exigiria mão-de-obra extensiva, mas apenas uma reduzida força de trabalho bem formada.

Noam Chomsky, em artigo corrosivo, resume muito bem a visão pessimista da nova ordem internacional:

Uma conseqüência da globalização da economia é a ascensão de novas instituições governantes para servir aos interesses do poder econômico privado transacional. Outra é a difusão do modelo social terceiro-mundista, com ilhas imensamente privilegiadas, em meio a um mar de miséria e desespero... Cada vez mais a produção pode ser deslocada para zonas de alta repressão e baixos salários, e dirigida a setores privilegiados na economia global. Desta maneira, grandes parcelas da população se tornam supérfluas para a produção e possivelmente até mesmo como mercado, diferentemente da época quando Henry Ford compreendeu que não poderia vender carros se seus trabalhadores não fossem suficientemente bem pagos para comprarem carros, eles mesmos. Alguns casos específicos ilustram esse quadro. A GM está planejando fechar quase duas dúzias de fábricas nos Estados Unidos e no Canadá, mas também se tornou a maior empregadora privada no México. Ela também abriu uma montadora de US\$ 690 milhões na ex-Alemanha Oriental, onde os empregados se dispõem "a cumprir jornadas de trabalho mais longas do que seus colegas mimados da ex-Alemanha Ocidental, recebendo 40% de seus salários e poucos benefícios extras", como explica alegremente o Financial Times. (Chomsky, 1993. p.6-18)

Ao contrário dos "otimistas", que vêem a despolitização das demandas sociais e o exercício técnico da cidadania como um avanço em direção à modernidade (Mello, 1992), os "pessimistas" consideram que tal despolitização é fatal para a democracia. Uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e estando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos silenciosos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão. A atividade extremamente dispersa — e, ao mesmo tempo, localmente muito concentrada — desses *lobbies*, representando milhares de microinteresses fragmentados, significaria o fim do espaço público ou o fim da política e, portanto, o fim da democracia. Jean-Marie Guéhenno, embora acenando com uma possibilidade de superação da profunda crise do Estado-Nação e das democracias liberais, traça um quadro catastrófico das atuais características do processo dito modernizador.

O debate público iluminado pelas luzes da razão, tão sonhado pelos filósofos do século 18, é substituído por um confronto profissional de interesses. A democracia liberal era calcada em dois postulados hoje contestados: a existência de uma esfera política, lugar de consenso social e de interesse geral; a existência de atores dotados de uma energia própria, exercitando os seus direitos, manifestando a sua força, antes mesmo de a sociedade os tornar sujeitos autônomos. Ao invés de sujeitos autônomos, só existem situações efêmeras, em função das quais se formam alianças provisórias apoiadas nas competências mobilizadas para aquela ocasião. Ao invés de um espaço político, lugar de solidariedade coletiva, só há percepções dominantes, tão efêmeras quanto os interesses que as manipulam. A um só tempo atomização e homogeneização. Uma sociedade fragmentada ao infinito, sem memória e sem solidariedade, uma sociedade que só sente sua unidade na sucessão de imagens dela própria enviadas semanalmente pela mídia. Uma sociedade sem cidadãos e, portanto, finalmente, uma não-sociedade. (1994. p.41-2)

Adicionalmente, outros estudiosos alertam para o fato de que a defesa da descentralização das políticas sociais não tem uma única origem, carregando significados diferentes em diferentes discursos. A. L. D'Ávila Viana discute o princípio da descentralização segundo elaborações que chama de neoliberais e neomarxistas, destacando que, no setor de saúde, as propostas neoliberais de descentralização do Banco Mundial têm como finalidade maior apenas o alívio do Estado quanto a gastos nessa área (Viana, 1993). J. L. Coraggio chega à mesma conclusão ao discutir as propostas do Banco Mundial para o setor educacional (Coraggio, 1994a, 1994b).

As críticas acima esboçadas, que talvez sejam mais articuladas com respeito às prescrições do Banco Mundial, adquirem outros matizes quando dirigidas às propostas da CEPAL. Coraggio aponta como frágeis as premissas em que se apóiam as proposições cepalinas: colocar o êxito do desenvolvimento da periferia primordialmente na competição externa significaria ignorar que nossas conturbadas economias deveriam enfrentar tanto as tecnologias de ponta do Primeiro Mundo, quanto a força de trabalho mais bem qualificada — e, mesmo assim, muito barata — de países como Cingapura, China e Coréia (Coraggio, 1994b). Podemos dizer que Coraggio, aqui, concorda com a análise de Chomsky (1993) anteriormente resumida, no sentido de ainda colocar o custo da mão-de-obra como importante fator a guiar o capital em sua constante peregrinação mundial à procura de maiores lucros, em que pesem as novas exigências de maior qualificação da força de trabalho. Esses críticos contrapõem-se, assim, à principal tese cepalina, já mencionada, segundo a qual a competição internacional basear-se-ia agora mais em conhecimento do que em baixos salários e matérias-primas baratas³.

Quanto ao argumento da CEPAL de desenvolvimento do mercado interno através do aumento da produtividade para a competição externa, Coraggio (1994b) insiste em que, historicamente, quando o Terceiro Mundo conseguiu se impor como bom produtor em determinada área, nem sempre esse fato se refletiu em aumentos de salários de sua mão-de-obra, mas, sim, em rebaixamento dos preços internacionais dos produtos. Ou, nas palavras do autor/conferencista, pode-se repetir agora, *mutatis mutandis*, o histórico padrão de relações comerciais

3. A procura de mão-de-obra mais barata tem um caso exemplar no Brasil com a transferência de diversas indústrias de calçados do Sul e Sudeste para o Ceará. Nessa transferência, foi adotado o modelo asiático de relações de trabalho: os operários das novas fábricas não são registrados, mas considerados como associados de uma cooperativa, assim, não têm salário, mas ganham por produção. O presidente do Sindicato de Sapateiros do Ceará analisa a situação da seguinte forma: "O sistema de cooperativas adotado (...) é um verdadeiro negócio da China para os empresários. O trabalhador não tem nenhuma garantia trabalhista e para ganhar um salário de R\$ 70, trabalha até 12 horas por dia. Nunca os capitalistas ganharam tanto dinheiro assim". O secretário da Indústria e Comércio do Ceará, grande incentivador das cooperativas, reconhece os baixíssimos ganhos dos operários, mas justifica a exploração do trabalho da seguinte forma "(...) quem conhece o Ceará sabe que o pior salário é aquele que não existe" (Folha de S. Paulo, 25.12.1996, p.2-8 [Caderno Dinheiro]).

entre a América Latina e o Primeiro Mundo, resumido na seguinte frase: “cada vez são necessárias mais sacas de trigo para comprar um trator”.

Para os teóricos, que endossam as interpretações pessimistas aqui resumidas (permeadas, como qualquer outra interpretação, de elementos ideológicos), também não faltam exemplos geográfica e historicamente situados que viriam reforçar suas teses: o desemprego crescente, o aumento dos guetos, do neonazismo e de populações frustradas no Primeiro Mundo; a desindustrialização, a persistência de altos índices de desemprego, o desequilíbrio das balanças de pagamento e o recuo de direitos trabalhistas em países que tentaram o ajuste econômico conforme a receita internacional; a persistência da péssima distribuição de renda no Chile, onde o festejado sucesso econômico não tem sido suficiente para diminuir o abismo social⁴; a indignação dos direitos trabalhistas na Coreia do Sul, onde reivindicações operárias foram tratadas, em 1994, 1996 e 1997⁵, como caso de polícia e violentamente reprimidas; a crise cambial no México de 1994 e as crescentes dificuldades do plano de ajuste na Argentina etc.

As posições descritas acima estão, evidentemente, simplificadas, sendo omitidos os multivariados matizes de cada tipo de análise. Assim, essa caracterização deve ser tomada como elemento provocador de debate, no sentido de contribuir para formar um pano de fundo referencial, no qual poderemos situar a questão que se trata de discutir.

O PÚBLICO E O PRIVADO: O EMBATE HISTÓRICO E SUA NOVA VERSÃO

Diversas propostas de reformas educacionais que se discutem hoje passam, em grande parte, pela valorização da rede particular e pela crença de que a adoção de mecanismos de mercado será imprescindível para a melhoria do sistema público.

Na verdade, a pauta colocada em debate é classificada por muitos como “o caminho para a modernidade”. Juan Casassus discute muito bem o

4. A pesquisadora chilena Liliana Vaccaro assim se expressa sobre o desenvolvimento econômico de seu país: “(...) em certos casos, [há] a ilusão de que, no contexto internacional, estamos em condições de dialogar de igual para igual com países industrializados. Frente a este enorme entusiasmo, muitos de nós compartilham a impressão de que estamos em uma situação de grande fragilidade e que ela se expressa, entre tantos outros signos, pela existência de não menos do que quatro milhões de pobres, os quais dão testemunho doloroso de que, para eles, o êxito econômico está muito distante de sua existência. Para esses grupos, está em jogo não só o melhoramento da qualidade de vida, senão, também, a subsistência e a satisfação das necessidades mais básicas” (Vaccaro, 1994. p.19).

5. Nesse sentido, apenas a foto de capa na *Folha de S. Paulo* de 11 de janeiro de 1997 já é bastante elucidativa sobre a situação trabalhista na Coreia do Sul. A legenda referente à foto diz o seguinte: “Grevista passa por policiais após atear fogo no próprio corpo em protesto contra a nova lei trabalhista”.

tema, fazendo uma distinção entre os conceitos de modernidade e modernização. Para os objetivos deste trabalho, interessa destacar que, para aquele autor, a atual agenda educacional pode ser mais bem compreendida a partir da visão weberiana de modernização, entendida como a razão instrumental, isto é, racionalidade econômica e administrativa. Nesse sentido, a modernização consiste essencialmente na reestruturação mais ou menos radical das formas burocráticas que regem a atividade educacional (Casassus, 1993. p.9).

Quanto ao conteúdo específico do processo modernizador em curso, Casassus o define, principalmente, pelas seguintes características:

- abertura institucional, o que deve tornar a educação atenta às necessidades e demandas de seus beneficiários;
- desconcentração e descentralização do sistema (ou crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino);
- introdução do critério de qualidade na educação, identificando responsabilidades e implementando inovações para produzir melhorias e reduzir o desperdício;
- amplo uso das tecnologias de informação na gestão do sistema;
- adoção de medidas destinadas à redistribuição dos gastos entre os níveis educacionais; e
- a tendência à privatização (Casassus, 1993).

Em termos gerais, essa agenda de inovações cria diversos consensos. Como ser contra o objetivo de tornar a escola permeável às demandas da clientela? Como criticar a adoção do critério de qualidade para orientar as ações dos órgãos centrais e para a avaliação do trabalho da escola? Como levantar dúvidas quanto à necessidade de dinamizar a gestão do sistema através de recursos da informática? Não obstante, quando essas amplas diretrizes são detalhadas, há espaço para muita controvérsia. Por exemplo, a avaliação do trabalho da escola e a identificação de responsabilidades deve resultar em remuneração diferenciada dos professores? O principal instrumento para a avaliação do trabalho docente deve ser a aplicação de testes padronizados a todo o sistema? Qual o custo-benefício dessa complexa sistemática? Qual o limite da autonomia do estabelecimento de ensino? Essa autonomia deve incluir a contratação e demissão de professores e a associação com empresários para obtenção de maiores recursos e para melhoria da gestão? Qual o grau de liberdade a ser concedido no tocante ao currículo?

São questões polêmicas e cada uma delas comportaria diversos estudos de aprofundamento. No entanto, nesse contexto, a principal controvérsia gira em

torno das diferentes concepções sobre o papel do Estado na Educação. Diversos analistas prevêm que o Estado deve deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância coordenadora e controladora. Outros defendem a atuação executora direta do Estado principalmente no ensino fundamental, acreditando que o ensino médio e o superior deveriam ser ministrados em grande parte pela iniciativa privada em diversos tipos de parceria com o Estado (concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda, por exemplo). Todavia, a estrita identificação da esfera pública com a escola estatal continua sendo um princípio defendido por muitos educadores e por outros estudiosos.

O relatório "Issues in Brazilian Secondary Education", editado pelo Banco Mundial em 1989, foi o precursor de propostas para a minimização do ensino médio estatal. Depois de fazer um bem fundamentado diagnóstico das mazelas de nossa escola secundária quanto ao financiamento, à evasão, repetência e resultados de testes de rendimento de alunos, os especialistas daquela agência chegam à conclusão de que seria mais produtivo instituir uma política de incentivo a matrículas da rede privada de ensino, com subsídios governamentais para os estudantes mais pobres. A proteção à escola particular secundária, na perspectiva do Banco, deveria incluir financiamento estatal para que empresários da educação construíssem escolas em áreas de população de renda baixa ou média ou reformassem os estabelecimentos existentes (Banco Mundial, 1989). Embutida nessa proposta está a crença de que a iniciativa privada é mais eficiente e dinâmica na administração do ensino. O relatório traz, aliás, alguns exemplos internacionais de menores custos e maior rendimento de alunos da rede particular quando comparados a estudantes da rede pública⁶.

O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, da CEPAL/UNESCO, difere das propostas do relatório do Banco Mundial no sentido de privilegiar a rede estatal, a qual, na opinião dos especialistas daquela agência, é a que mais necessita de reformas. Ao lado desse privilegiamento, os cevalinos propõem uma nova estrutura para a escola pública que coincide com outras sugestões do Banco Mundial. A autonomia de cada unidade escolar, por exemplo, seria a base para a flexibilidade do sistema e para o desenvolvimento de projetos curriculares diferenciados, embora obedientes a uma base mínima comum. Essa construção administrativa e pedagógica possibilitaria engajar a equipe escolar no cumprimento de objetivos e na aceitação da responsabilidade pelo êxito ou pelo fracasso de seu projeto, responsabilidade essa que deveria se refletir em diferenças salariais atadas à produtividade de cada escola ou de cada indivíduo. Ao Estado caberia o papel de avaliar constantemente o desempenho de cada estabelecimento, procurando

6. Rosa Maria Torres levanta séria crítica ao uso que o Banco Mundial faz de resultados de pesquisa para embasar suas recomendações (Torres, 1996).

minimizar as desigualdades técnicas e econômicas entre eles e proporcionando maior apoio àqueles que enfrentassem maiores dificuldades. Esse desenho de política educacional vem também inspirado no princípio de que o sistema escolar, como um todo, deve estar muito identificado com o setor produtivo. De fato, ao estabelecer como meta para a Educação, além da formação para a cidadania, a formação para a competitividade produtiva, os estudiosos da CEPAL aproximam os objetivos da área educacional daqueles da área da produção. A base para tal aproximação está no pressuposto, já mencionado, de que a competitividade produtiva — principalmente em nível internacional — estará agora assentada na acumulação e difusão do conhecimento e não mais em baixos salários e matéria-prima barata (CEPAL/UNESCO, 1992).

Em que pese o privilegiamento por parte da CEPAL do sistema estatal de ensino, o que representa uma divergência com relação às recomendações do Banco Mundial para a escola média brasileira, a base comum dos dois documentos aqui focalizados fica por conta, principalmente, da adoção do princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Por exemplo, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais mencionados, baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. A autonomia proposta é de molde a também facilitar diversos tipos de parceria entre cada estabelecimento e instituições locais, criando um mosaico de escolas que podem diferir entre si quanto a fontes de financiamento e padrões de gestão.

J. C. Tedesco foi um dos primeiros autores a nos trazer a discussão sobre as atuais sugestões das agências multilaterais. Descrevendo o modelo chileno de privatização, considerado por diversos analistas internacionais como exemplo a ser seguido, Tedesco tende a aceitar a hipótese segundo a qual “as escolas privadas gratuitas logram compensar as diferenças melhor do que as públicas” (Tedesco, 1991. p.38).

As conclusões de Tedesco parecem minimizar os estudos da pesquisadora Viola Espínola, que, ao comparar as escolas municipais e as escolas particulares subvencionadas pelo governo chileno, conclui que, ao lado de algumas mudanças positivas,

[os resultados] questionam os modelo neoliberal imposto, na medida em que mostram não só que os mecanismos implementados para melhorar a qualidade do ensino não têm atuado no sentido previsto, senão que, além disso, a prevalência da racionalidade econômica em educação contribui para aprofundar a desigualdade. (Espínola, 1990. p.76)

Em 1992, Espínola publicou um estudo de maior abrangência sobre o processo chileno de privatização, concluindo, entre outros pontos, o seguinte:

não houve melhoria dos níveis de rendimento depois da reforma e os escores dos testes padronizados mostram não somente um decréscimo ao longo da década, mas também um aumento da diferença entre os grupos de renda alta e baixa. (Espínola, 1992. p.101)

Apesar do mau resultado atingido por todo o sistema, a autora acrescenta, porém, que, em seu conjunto, as escolas privadas subsidiadas desempenharam-se melhor do que as escolas municipais, demonstrando uma maior capacidade de compensar as diferenças. No entanto, esclarece que, se for feita uma distinção entre as escolas tradicionais particulares (em sua totalidade confessionais ou voltadas para determinada filosofia educacional) e as novas escolas (fundadas depois da reforma e com finalidade exclusiva de lucro), verifica-se que as últimas têm resultados apenas ligeiramente superiores àqueles apresentados pelas escolas públicas. Tal pequena vantagem é ainda relativizada nos seguintes termos:

uma nota de cautela quanto à maior eficiência das escolas privadas deve ser enfatizada. Elas são melhores principalmente às expensas dos professores, que recebem salários mais baixos, têm menor estabilidade de emprego e se ressentem de adequada proteção legal contra empregadores inescrupulosos. (Espínola, 1992. p.101)

Mais recentemente, assessores do Banco Mundial têm reconhecido o precário resultado da experiência chilena no que diz respeito à equidade. No entanto, justificam ainda a eficiência do sistema com argumentos de cunho estritamente econômico. Luis A. Crouch, por exemplo, assim se refere ao sistema de educação chileno:

No Chile, vários pesquisadores argumentam que a descentralização, atada à privatização, não gerou aumento dos *scores* médios de rendimento escolar e [ainda] tem gerado desigualdade (por exemplo, Prawda, 1992, Schefelbein, 1993 e 1991). Por outro lado, é interessante notar que o declínio na média dos *scores* foi trivial quando comparado com o marcante declínio do financiamento. Assim, a qualidade pode ter diminuído ligeiramente, enquanto que o acesso ao nível secundário aumentou de forma considerável (aproximadamente 40%) e, adicionalmente, os custos caíram muito, *em grande parte em vista da redução dos salários dos professores* (grifo da autora). Assim (...) isso pode não refletir um aumento da eficiência produtiva no sentido de *input/output*, mas reflete uma melhoria na eficiência alocativa do sistema como um todo. (Crouch, 1995. p.45)

Entre nós, Luiz Antônio Cunha, já em 1985, descrevia o que, em sua opinião, estava se configurando como um novo surto de radicalização da histórica disputa entre os defensores do ensino público e os arautos da iniciativa privada, denunciando também o tradicional respaldo internacional aos “lanceiros do privatismo”. Levanta, então, argumentos contra a tese que anuncia a melhor qualidade da escola particular aliada a baixos custos. Citando pesquisa de C. M. Castro et al., na qual o custo-aluno em escola primária pública e particular era comparado com o desempenho dos mesmos estudantes em testes de conhecimento em ciências e de compreensão de texto, o autor dá ênfase aos resultados do estudo e conclui que “o ensino particular não é sinônimo

de custos mais baixos, nem de maior qualidade, quando posto em comparação com o ensino público” (Cunha, 1985. p.122).

No entanto, a partir de 1989, a tese de maior eficiência do ensino particular toma outra configuração, embora a base empírica para tal hipótese fosse insuficiente. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, divulgado de diversas formas naquele ano e publicado em 1991 (Vianna, 1991), foi desencadeador de intenso debate. A pesquisa focalizou o rendimento, nas disciplinas de Português e Matemática, de alunos secundaristas das diversas redes de ensino. Embora seu relatório final não autorizasse conclusões a respeito da superioridade da rede particular como um todo, alguns leitores, em uma análise apressada, concluíram por tal superioridade, usando, de maneira equivocada, os dados da investigação.

Especialistas do Banco Mundial, divulgando o mesmo estudo, chamam atenção para o fato de que, provavelmente, as piores escolas particulares não estariam representadas na amostra, o que implicaria viés de resultados. Registram, ainda, que os melhores *scores* foram obtidos pelos alunos das Escolas Técnicas Federais. Mesmo assim, como já ressaltamos, o relatório daquela instituição recomenda o direcionamento de investimentos públicos para a rede privada de ensino médio (Banco Mundial, 1989).

Estudo mais recente, ao focalizar duas escolas noturnas de 2º grau (uma pública e outra particular), permitiu o questionamento do discurso que privilegia o ensino privado. Os dados coletados levaram à conclusão de que a precariedade da escola pública não tem como contraponto a escola particular, pois esta última — quando destinada a uma clientela de trabalhadores-estudantes — não demonstra qualquer preocupação séria com a qualidade de ensino (Zibas, 1995).

De todo modo, o que fica claro, no atual quadro de propostas de políticas educacionais, é que os argumentos ético-filosóficos em favor da privatização (direito da família, pluralidade ideológica e religiosa), que dominaram o debate em décadas anteriores, são agora substituídos pela explicitação de uma racionalidade administrativa e econômica, que, mesmo sem base empírica sólida, dá ênfase à qualidade de ensino.

O histórico conflito político, entre os defensores do ensino público e aqueles que reivindicam concessões do Estado à escola particular, está bem documentado por diversos autores. Buffa (1979, 1984), por exemplo, destaca que, na década de 30, esse embate tinha uma conotação ideológica muito clara. De um lado estava a Igreja Católica, preocupada em recuperar algo do espaço que perdeu na Constituição de 1891, uma vez instituída a separação entre Estado e Igreja. A Carta Magna declarava, no artigo 72, parágrafo 6, que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Com a oportunidade da elaboração de uma nova Constituição em 1934, as lideranças católicas firmam posição a favor da escola confessional privada, do ensino de religião nas escolas

públicas, da função supletiva do Estado em matéria de educação e da separação dos sexos dentro das escolas. Do lado oposto, estavam os integrantes do movimento renovador da Educação, responsáveis, a partir de 1927, pela realização das Conferências Nacionais da Educação e signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que defendiam a laicidade, a obrigatoriedade do Estado em assumir a educação, a co-educação dos sexos etc.

O resultado prático do embate foi uma solução de conciliação e compromisso oferecida primeiro pela Constituição de 1934 e depois pela de 1937. Ambas adotaram o ensino religioso de frequência facultativa nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que atenderam a algumas das reivindicações dos Pioneiros. (Buffa, 1984. p.302)

A Constituição de 1946, ao incluir dispositivos que previam a elaboração de uma lei geral para a Educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB), acaba por atualizar o conflito. De fato, em 1948, um primeiro projeto de LDB, de cunho liberal, é enviado ao Congresso. No entanto, o debate político-ideológico, em torno desse e de outros projetos posteriormente apresentados, eclodirá mais abertamente apenas a partir da segunda metade da década de 50, quando as discussões extrapolam o âmbito do Congresso Nacional, envolvendo educadores e outros segmentos da sociedade.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP/MEC, torna-se, na década de 50, um veículo muito participante do embate aqui resumido, publicando seguidamente artigos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Florestan Fernandes, todos empunhando argumentos em defesa da escola pública. Na época, Carlos Lacerda, deputado federal pela UDN, representou uma ponta-de-lança dos setores conservadores, elaborando um projeto substitutivo que privilegiava o ensino particular. Tal projeto contemplava tanto os interesses políticos da Igreja Católica (para a qual a obtenção de verbas para suas escolas era apenas um meio para o objetivo principal de manutenção de sua hegemonia religiosa), como os interesses meramente financeiros dos proprietários das escolas leigas.

A argumentação dos privatistas vinha, em grande parte, calcada no princípio filosófico de “liberdade de escolha” das famílias quanto ao tipo de escola que elas desejam para os filhos. A Igreja Católica, recorrendo à “Encíclica Divini Illius Magistri”, de Pio XI (1929), afirma a necessidade basililar do ensino confessional, cuja orientação filosófica e moral o faz diferente do ensino público. O financiamento das escolas católicas seria, então, um dever do Estado para que fosse sustentada a democracia no âmbito da Educação (Buffa, 1979).

Diante das forças em confronto, a Lei, promulgada em dezembro de 1961, tentou representar, mais uma vez, um compromisso intermediário. No entanto, os pontos mais combatidos pelos defensores da escola pública foram mantidos na versão final do projeto. Apenas o parágrafo 3º do artigo 92 acenava com alguma restrição aos subsídios às escolas particulares, mencionando que

preferencialmente os recursos públicos deveriam ser encaminhados para entidades sem fins lucrativos, escolas missionárias, pioneiras especiais, sem, no entanto, definir essas categorias, deixando a tarefa para o Conselho Federal de Educação.

Durante o regime militar, os subsídios às escolas particulares, garantidos pela LDB de 1961, foram ampliados através da instituição, em 1964, da contribuição denominada salário-educação. Como se sabe, tal contribuição consiste na obrigação das empresas — com mais de 100 empregados e desde que não cumpram a obrigação constitucional de oferecer curso primário gratuito para seus trabalhadores e filhos — de recolher aos cofres públicos 2,5% da folha de contribuição ao INAMPS, ou, se preferirem, de aplicar diretamente esses recursos na contratação de vagas na rede particular para alunos da comunidade. A partir de 1985, entrou em vigor o Decreto 88.374/83 que restringia um pouco a liberdade de a empresa fazer investimentos diretos dos recursos na rede particular, explicitando que a compra de vagas em tal rede só poderia beneficiar os trabalhadores da empresa e seus filhos, e não mais “alunos da comunidade” em geral (Cury, Nogueira, 1985).

A Constituição de 1988 inova em dois sentidos. Em primeiro lugar explicita a coexistência de dois gêneros de escola: as públicas e as privadas. Em segundo lugar, distingue, entre as escolas particulares, dois grupos: as lucrativas e as não-lucrativas, sendo essas últimas subdivididas em escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Para R. Dornas (1990, apud Cury, 1992), presidente da FENEM (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino) e porta-voz das escolas agora classificadas como privadas lucrativas, tal explicitação é muito importante para a sobrevivência do ensino particular porque ele passa a não ser mais uma atividade apenas permitida, concedida ou delegada, mas coexiste com a escola pública, com *status* constitucional próprio. Essa nova forma de legitimidade da escola particular é interpretada pela FENEM como direito de estabelecer livremente o preço das mensalidades, taxas e contribuições, com base em seus custos e margem de lucro, cabendo ao Estado apenas impedir que esse último seja aumentado arbitrariamente. O primeiro projeto da LDB consoante a Constituição de 1988, aprovado na Câmara, incorporava essa interpretação, estabelecendo que, desde que não aumentasse despropositadamente suas margens de lucro e desde que cumprisse as normas gerais do sistema constitucional e educacional, a escola privada lucrativa negociaria livremente seus custos com professores e pais.

Adicionalmente, tal projeto previa que somente as escolas privadas não-lucrativas teriam direito a receber recursos públicos. Essa diferenciação ocorreu porque os grupos particulares de ensino já não representavam mais um bloco coeso. Aglutinados na defesa do ensino privado, tais grupos não constituíram, no entanto, uma firme unanimidade no processo constituinte de 1988, pois nem

sempre se posicionaram do mesmo lado. C. R. Jamil Cury chama atenção para o fato de que, contrariamente ao que acontecia em embates anteriores, a Igreja Católica, durante o encaminhamento da última LDB, silenciou muitas vezes sobre a escola privada *tout court*, preferindo enfatizar a escola comunitária, aí incluídas as confessionais (Cury, 1992). Houve, ainda, momentos em que a CNBB defendeu a escola pública. Para Cury, tal postura “não é, historicamente falando, um pronunciamento muito comum no âmbito eclesiástico, sempre desconfiado do Estado (...)” (Cury, 1992. p.36).

O estabelecimento da possibilidade de subsídios públicos a escolas privadas não lucrativas também pode ter sido facilitado pela compreensão, por parte de determinados setores, de que algumas dessas escolas (principalmente algumas das universidades católicas), declaradamente não voltadas para o lucro, acabaram se constituindo em espaços democráticos, com papel destacado tanto na resistência ao regime militar quanto na crítica aos descaminhos da fase de redemocratização. Na visão de muitos, tal posicionamento histórico seria de molde a justificar algum nível de subsídios do Estado a essas instituições⁷.

Por outro lado, alguns líderes do grupo de escolas privadas leigas lucrativas passaram a adotar uma postura que Cury denomina de “explicitação do argumento neoliberal”. Ou seja, para esse grupo, que aquele autor classifica como ainda não predominante, mas tendencialmente hegemônico, os recursos públicos devem ser exclusivos da escola estatal pública. Tais empresários declaram recusar subsídios governamentais (“quando o governo paga, quer mandar na escola”), procurando legitimarem-se como modernos, usuários de tecnologia avançada, administradores competentes, detentores de infra-estrutura adequada à incorporação dos mais recentes avanços técnico-científicos ao processo ensino-aprendizagem (Cury, 1992).

É desse patamar de autoproclamada modernidade que, segundo Cury, os defensores da escola privada fazem a crítica da escola pública estatal, denunciando a ineficiência, o inchaço e o “atraso” do Estado. Para o autor, esses setores privatistas “modernos” tornam-se hegemônicos não porque possam ter acesso a recursos estatais, mas porque passam a ser “irradiadores de prestígios” e, por isso, postulam um novo conteúdo político, acoimando o Estado como incapaz de trilhar “novos caminhos, novos fins” para a educação brasileira (1992. p.41).

Tornam-se, então, capazes de vender ao Estado os produtos pedagógicos que passaram a dominar (Cury, 1992. p.41). O autor ainda defende o ponto de vista de que o desmantelamento do Estado na área educacional só pode consagrar uma desigualdade cada vez mais profunda. Diante de nova ameaça

7. O estudo de Luiz Pereira (1977) é, geralmente, considerado pioneiro na definição da escola particular de dimensão pública: seria a escola privada não voltada para a acumulação do capital e que permitisse a construção de um saber crítico.

de hegemonia da escola privada, argumenta que os educadores, identificados com a escola pública estatal, devem não só impor-se a tarefa de criticar a situação existente, mas firmar o compromisso de desenvolver competência para introduzir na escola pública os modernos recursos tecnológicos.

Essa aguda análise de Cury, no entanto, não considera os novos projetos das agências internacionais que, como já vimos, propõem a modernização da escola pública principalmente por meio da adoção de mecanismos de mercado na administração do sistema. Ainda, ao contrário do que se pôde concluir a partir “da explicitação do argumento neoliberal”, mencionado por Cury, os subsídios diretos a matrículas nas escolas privadas não estão fora de cogitação, como constatamos através do Relatório do Banco Mundial (1989), sobre o ensino médio brasileiro, já comentado.

Além disso, em vista do jogo de forças predominante, pode-se supor que a revisão da Constituição, atualmente em pauta, tenderá a moldar os capítulos referentes à Educação (e a outros direitos sociais) às tendências que hoje avançam na América Latina⁸.

Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação para Todos, embora não mencione a questão de recursos públicos para a escola privada, deixa abertas algumas portas para posterior definição, enfatizando a necessidade de implantação de mecanismos legais e institucionais que assegurem agilidade e eficiência aos financiamentos compartilhados (intergovernamentais) e entre fontes governamentais e não-governamentais) e equidade em sua distribuição e programação (Brasil, 1993. p.48).

Advoga, ainda, o estabelecimento de “fundos e mecanismos não-convencionais de financiamento de programas inovadores de melhoria de qualidade educacionais e de equalização social de oportunidades” (Brasil, 1993). Dependendo do rumo que tomar a revisão constitucional, tais princípios, por sua generalidade, poderão, sem dúvida, vir a favorecer não só o financiamento de iniciativas particulares não-lucrativas, mas também o empresariado que procura lucro na área educacional.

Em resumo, parece claro que o histórico embate entre os defensores da escola pública e os privatistas se apresenta agora sob ângulo totalmente novo. Para muitos, inclusive, o conflito deixou de existir, podendo ambas as modalidades, de modo autônomo, mas controladas pelos usuários (consumidores) e supervisionadas pelo Estado, cumprir a tarefa inadiável de educar bem a nova

8. É preciso registrar que as pressões para generalização de subsídios estatais às escolas privadas estão de volta com toda a força. O artigo de Izalci Lucas Ferreira, presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal, na *Folha de S. Paulo* de 24/2/1997, é apenas um exemplo do processo em curso. O referido texto defende a instituição imediata do “cheque-educação”, fornecido pelo Estado, por meio do qual o “cliente” poderia escolher a escola particular que mais lhe conviesse.

geração. J. C. Tedesco, por exemplo, afirma que a discussão da dinamização do sistema escolar não se localiza mais na questão do caráter privado ou estatal dos estabelecimentos, mas nos estilos de gestão que caracterizam um ou outro setor.

A realidade dos países em desenvolvimento demonstra que o serviço estatal é o único que chega aos setores pobres (...) Mas essa mesma experiência mostra que a forma com a qual o Estado enfrenta o desafio de oferecer este serviço é ineficiente e excludente. Inversamente, o setor privado possui uma dinâmica de gestão que lhe permite ser eficiente, criativo e flexível, mas está dirigido somente aos setores sociais mais favorecidos. (Tedesco, 1991. p.40)

Perante essa situação, existiriam duas formas diferentes de enfrentar o problema: 1. definir uma estratégia destinada a introduzir democracia no setor privado (com subsídios às escolas particulares); ou 2. definir uma estratégia destinada a introduzir o dinamismo da oferta privada no setor público (através principalmente da descentralização e da autonomia de cada unidade escolar) (Tedesco, 1991).

Como já discutimos, os defensores dessas posições não consideram que, em toda a América Latina, a iniciativa privada não tem demonstrado eficiência e dinamismo junto às camadas populares. Quanto ao seu êxito na educação das classes médias, é preciso lembrar que, quando dirigida a esses setores, a educação estatal também tem, em geral, obtido bons resultados.

Ao divulgarem o modelo chileno, os privatistas têm, sistematicamente, ignorado ou minimizado os dados empíricos que permitem seu questionamento. O texto de Luis A. Crouch (1995), já comentado, é exemplar nesse sentido.

Evidentemente, é preciso considerar que o fato de existir uma agenda de inspiração internacional, para transformações em nosso sistema escolar, não significa que a realidade se conformará a tais propostas. Sabemos que, para o bem ou para o mal, tanto as características arcaicas de nossa sociedade (como o patrimonialismo e o corporativismo), quanto as recentes tendências democráticas (como a organização de forças progressistas da sociedade civil) podem transformar, melhorar, desviar ou implodir qualquer novo delineamento. Todavia, seja qual for a composição das forças que dará rumo a um novo projeto social brasileiro, as propostas em pauta e os seus desdobramentos devem ser estudados e discutidos em profundidade. Este artigo tem o objetivo de contribuir para esse irrecusável debate.

RESUMO

Para discutir algumas características das novas políticas educacionais sugeridas por organismos multilaterais a países da América Latina, o artigo começa por traçar um panorama — sob o ponto de vista dos “otimistas” e dos “pessimistas” — das profundas mudanças políticas e estruturais do mundo atual. Registrando que, em tal contexto, as instituições internacionais têm recomendado uma política de privatização educacional para a América Latina, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, a autora delinea um ligeiro histórico do embate entre privatistas e defensores do

ensino público no Brasil nas últimas décadas. Traz dados de pesquisas nacionais e de resultados da privatização levada a cabo no Chile, para concluir que não há evidências empíricas sólidas que justifiquem a adoção de políticas privatistas.

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO — PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO — ESCOLA PÚBLICA — ESCOLA PARTICULAR

ABSTRACT

PUBLIC SCHOOL VERSUS PRIVATE SCHOOL: THE END OF HISTORY? To discuss some of the features of the new educational policies suggested to Latin American countries, the article begins by describing a panorama — from the point of view of the “optimists” and the “pessimists” — of the profound political and structural changes in today’s world. Registering the fact that, in such a context, international institutions have recommended policies for the privatization of education, the author delineates a quick history of the clash between advocates of privatization and defenders of public education in Brazil during the last decades. The article presents data from national level studies and the results of privatization carried out in Chile, to conclude that there is no solid empirical evidence to justify the adoption of privatization policies.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. T. S. *Concepções alternativas ao neoliberalismo: a proposta da CEPAL*. Minas Gerais, 1993. (Trabalho apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, out. 1993). (mimeo)

BANCO MUNDIAL. *Issues in Brazilian secondary education*, 1989. (Report n.7723BR Latin American and Caribbean Regional Office). (mimeo)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

BUFFA, E. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.150, p.301-13, ago. 1984.

_____. *Ideologia em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAMPOS, R. Era perigoso, porém mais fácil... *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 19 fev. 1995. p.1-4.

CASASSUS, J. Modernidade educacional e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.5-12, nov. 1993.

CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL, 1990.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.

- CHOMSKY, N. Novos senhores da humanidade. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 25 abr. 1993. Caderno Mais, p.6-18.
- CORAGGIO, J. L. *Desarrollo humano y política educacional en la ciudad latinoamericana*. João Pessoa, 1994a. (Trabalho apresentado no III Seminário Internacional "Educação popular e universidade", 26-30 julho.) (mimeo)
- _____. *Economia e Educação: pontos para uma agenda dos anos 90*. São Paulo, 1994b. (Palestra proferida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Filosofia da Educação, 11 de agosto.)
- CROUCH, L. A. *Financing secondary expansion In Latin America: an estimation of magnitudes required, and private and decentralized options*. Cuenca, Espanha, 1995. (Relatório apresentado no Seminário Internacional "La Educación Secundária en Europa y América Latina."). (mimeo)
- CUNHA, L. A. Limites da escola particular e a democratização do ensino. In: CUNHA, L. A. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985. p.119-30.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- _____. O Público e o privado na educação contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.33-44, maio 1992.
- _____, NOGUEIRA, M. A. L. G. O Atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, L. A. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985. p.65-93.
- ESPÍNOLA, V. H. La Descentralización del sistema educacional y el problema de la equidad social: antecedentes para evaluar la calidad de la educación básica subvencionada. In: FRANCO, M. L. P. B., ZIBAS, D. (orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990. p.73-94.
- _____. *Descentralization of the education system and the introduction of market rules in the regulation of schooling: the case of Chile*. Santiago: CIDE, dez. 1992. (Documento de Discusión).
- _____. *Financiamiento privado para la educación pública*. Santiago: CIDE, jan. 1994. (Gestión Escolar. Documento n.1/94).
- GUÉHENNO, J-M. *O Fim da democracia*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- MEHEDFF, N. Debate. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.139-44.

- MELLO, G N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Social democracia e educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PEREIRA, L. *Aparelho ideológico de Estado escolar, ensino público e política: anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.
- TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização da educação na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.12, p.23-44, maio/ago. 1991.
- _____. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. In: GALLART, M. A. (org.). *Educación y trabajo*. Montevideo: CINTERFOR, 1992.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP, Ação Educativa, 1996.
- VACCARO, L. Educación y empresa privada: una relación compleja. *Cuadernos de Educación*. Santiago, n.215, 1994.
- VIANA, A. L. D'A. *Crise do Estado, neoliberalismo e descentralização: a reforma do sistema de saúde no Brasil*. Minas Gerais, 1993. (Trabalho apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, out. 1993.) (mimeo)
- VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau: subsídios para uma discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.3, p.71-102, jan./jun. 1991.
- ZIBAS, D. M. L. La Agenda latinoamericana de modernización educacional y la privatización de la enseñanza media. *Propuesta Educacional*. Buenos Aires, FLACSO/Ed. Novedades Educativas, n.14, p.32-9, ago. 1996.
- _____. *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. São Paulo, 1995. Tese (dout.) USP

