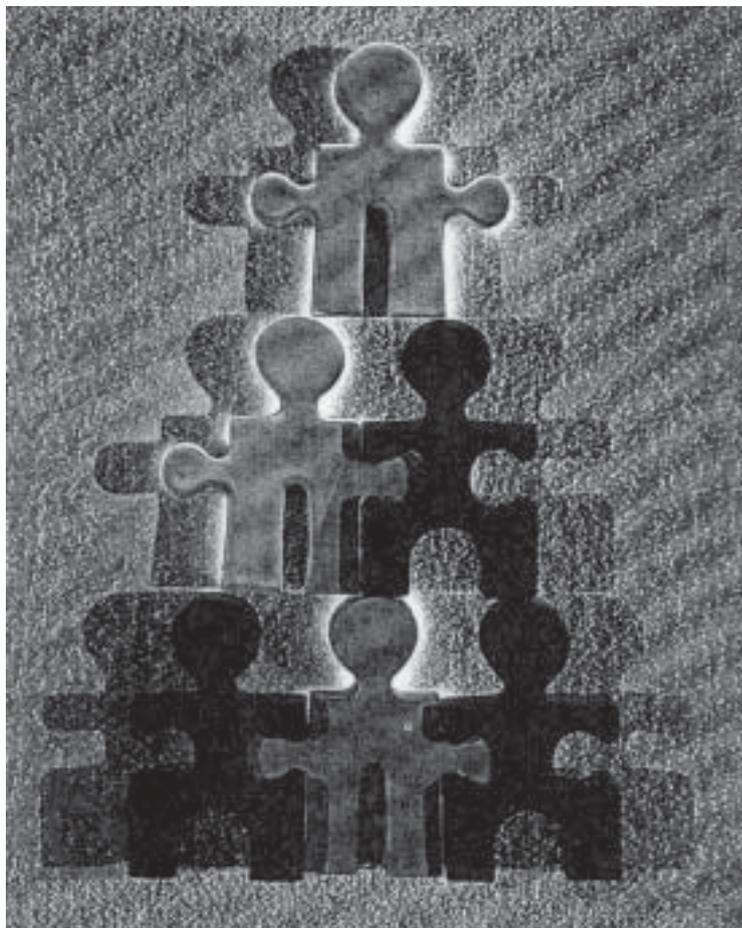


Este artigo procura discutir como as modificações sociais, econômicas e políticas decorrentes da Revolução Informacional e da Globalização da Economia têm alterado as demandas por educação, tentando realizar um mapeamento sucinto das iniciativas de política educacional implementadas nos últimos anos que procuram se adequar a estas novas demandas. Conclui observando que estas, de uma forma ou de outra, têm como característica um menor comprometimento do Estado com a garantia da educação para todos e um entendimento, ainda que não explicitado, que os mecanismos de mercado têm um forte poder de induzir aperfeiçoamentos. Apesar destas iniciativas poderem ser consideradas como tendentes a facilitar a privatização da educação, elas não caracterizam uma alteração nas formas de propriedade, apenas tornam mais plausível tal modificação no futuro.

Palavras-chave: Política Educacional, Reforma Educacional, Globalização e Educação, Neo-liberalismo e educação, Privatização.



Tendencies of Privatization in Brazilian Education: trying a survey
This paper address how the social, economic and political changes that came with Informational Revolution and Economic Globalization have modified educational policies in the last years ant tries to make a survey of these new policies. Concludes that these policies, have as characteristics lesser State support and lesser compromise with education for all and understand that market mechanisms can induce progress in school system. Although these initiatives can be considered as pro-privatization, they still do not represent a change in property of school system, but only make it easy in the further.

Key words: Educational Policy, School Reform, Globalization and Education, Neoliberalism and Education, Privatization

Tendências de Privatização na Educação Brasileira

Um a tentativa de mapeamento*

Romualdo Portela
de Oliveira

(FE-USP)

* Versão revista e ampliada de comunicação apresentada à 41ª Reunião Anual da Comparative and International Education Society (CIES), Mexico City - 19 a 23 de março de 1997, intitulada "Neoliberalism and Educational Policy in Brazil: Pressures on the State to abandon support for Public Schools" e trabalho apresentado à XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu (MG), 20 a 25 de setembro de 1997, sob o título "Novas Tecnologias, Neoliberalismo, e Política Educacional no Brasil".

O transistor e posteriormente os microchips produziram impactos tão significativos na sociedade contemporânea que economistas e historiadores compararam-nas com a primeira e segunda Revoluções Industriais dos séculos XVIII e XIX. Tais modificações caracterizam uma Revolução que tem operado significativas mudanças na vida social, política e econômica. O recurso à metáfora da Revolução Industrial, se aplicável nos primeiros tempos, tornou-se insuficiente para explicar os fenômenos hoje observáveis. Parece mais adequada a idéia de Revolução Informacional, desenvolvida por Lojkine. (Cf. Mandel, 1982; Lojkine, 1995; Rifkin, 1995 e Santos, 1995)

Na vida social, as novas tecnologias ocupam crescente espaço e tempo na vida das pessoas através da utilização de produtos eletrônicos que automatizam praticamente tudo, das atividades domésticas às atividades públicas em serviços, bancos, comércio etc. em uma escala inimaginável trinta anos atrás.

Estas mudanças tecnológicas afetam as relações entre as pessoas, do processo de socialização das crianças, ao dos adultos, tornando possível até mesmo relações "virtuais" através de artefatos tecnológicos como telefone, computador etc¹.

As novas tecnologias afetam a economia, pelo menos, de duas maneiras:

- a) redução do número total de empregos no setor produtivo;
- b) crescente complexidade do posto de trabalho.

¹ No filme canadense "Denise está chamando" (Denise Calls Up), há uma crítica desse processo. Mais recentemente, o mesmo pode ser observado em "Mensagem para você" (You've got a mail).

A redução do número global de empregos no setor produtivo pode ser observada pelos dados sobre desemprego em muitos setores industriais, sem a correspondente diminuição da produção. Ao contrário, em certos casos, a produção aumenta como consequência dos ganhos de produtividade gerados pelas novas tecnologias. As conclusões de Jeremy Rifkin (1995), para quem as modificações no processo de trabalho causam uma diminuição do número total de empregos na economia, permanecem como um importante perigo social. No entanto, até o momento, pelo menos nas economias com maiores taxas de introdução de novas tecnologias, a Norte-Americana e a Japonesa, a diminuição do emprego no setor produtivo tem sido compensada pelo aumento do emprego no setor terciário, em serviços de segurança, assistência social etc. Ainda não está claro se, no longo prazo, a diminuição do emprego em um setor poderá ser compensada pelo aumento no outro.

Ao mesmo tempo que a revolução tecnológica diminui o número total de empregos no setor produtivo, os empregos restantes se tornam mais complexos, demandando do trabalhador crescente capacidade de tomada de decisões. (Cf. Kreuger, 1993)

Na vida política a diminuição do número total de empregos, mesmo temporariamente, tem duas importantes consequências:

O efeito das políticas que procuram reduzir o tamanho do Estado na economia é mais perverso no caso brasileiro.

a) transforma o emprego, ou o desemprego, em um problema político, além de econômico. Isto é percebido pelas taxas de desemprego na Europa Ocidental, com uma taxa média de 12%, e em alguns países, como Espanha (16%) e Alemanha, (12,5%) atingindo o maior índice nos últimos trinta anos. (Cf. OECD, 1995)

b) Aumenta a crise do Estado de Bem-Estar social, pois aumenta a demanda por serviços públicos em um ritmo que o orçamento público não pode suportar. (Cf. Pierson, 1991)

Dois fenômenos políticos decorrem desse processo. De um lado, propostas políticas que atribuem o desemprego a certa etnia, nacionalidade, classe ou gênero, especialmente imigrantes, ganham espaço. Na Europa, particularmente na França e Alemanha, este discurso tem fortalecido alternativas políticas neonazistas, entre

as quais a mais conhecida é a "Front National" Francesa. Isto ocorre também nos Estados Unidos, o que pode ser percebido pelo discurso de grupos como a "Nação do Islã", a "Coalizão Cristã", os "Homens Livres" e outras organizações. Do outro, complementarmente, a concepção neoliberal de gestão do Estado, que defende o fim do Estado de Bem-Estar Social e acredita que o equilíbrio econômico pode ser alcançado apenas pela livre ação do mercado, torna-se uma opção plausível. (Cf. Gustafson, 1994; Santos, 1995)

No Brasil, apesar de nunca termos tido um Estado de Bem-Estar Social típico (Cf. Cignoli, 1985), o Estado suportou certos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação. O país sempre teve uma parte importante de sua população economicamente ativa fora do mercado formal de trabalho. Isso comprimiu a remuneração da força de trabalho, mesmo em relação a outros países em desenvolvimento. Assim, o efeito das políticas que procuram reduzir o tamanho do Estado na economia é mais perverso no caso brasileiro, pois a ação equalizadora do Estado já é menor do que nos Estados Unidos e Europa Ocidental, o que apenas agrava seu quadro de aguda desigualdade.

O presente trabalho situa as modificações ocorridas nas políticas educacionais nesse contexto de aceleradas mudanças sociais, políticas e econômicas, que alteram os objetivos a ser perseguidos pelas políticas educacionais face às modificações decorrentes da Revolução Tecnológica, procurando responder

à seguinte questão:

Que políticas educacionais, implementadas ou em discussão no Brasil nos últimos anos, se enquadram dentro das demandas oriundas das novas condições de produção, e quais suas características?

As Novas Tecnologias e a Educação

Para a educação, as novas tecnologias significam a demanda por trabalhadores com mais qualificação. A combinação de redução do emprego no setor produtivo, derrota da concepção do Estado de Bem-Estar Social, e a demanda por uma força de trabalho com mais qualificação, tem condicionado as políticas educacionais desde os anos 80.

A idéia de "igualdade de oportunidades" através da educação, objetivo clássico da educação no pensamento liberal vem sendo substituída pela da "excelência" ou da "qualidade". (Cf. Gentili, 1995) Nos Estados Unidos, o ponto de partida desta mudança foi a publicação, em 1983, do 'report': "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform", que condicionou o debate educacional nos anos seguintes. Desde sua publicação, o objetivo da melhoria da performance dos estudantes em testes padronizados tornou-se a principal forma de legitimação e avaliação de políticas educacionais. No Brasil, a temática da qualidade também está rapidamente se tornando a central. Entretanto, esta questão emerge de maneira diferente nos dois países, o que pode ser compreendido pelas diferentes características dos respectivos sistemas educacionais. Nos Estados Unidos, a conclusão de que o sistema escolar não satisfazia os novos requerimentos do processo industrial veio da análise da performance dos estudantes em testes padronizados, tais como o NAEP (National Assessment of Educational Progress), SAT (Students Aptitude Tests), e das comparações internacionais propiciadas por exames tipo IMSS (International Math and Science Study).

No Brasil, este diagnóstico veio da análise do fluxo dos estudantes dentro do sistema escolar, particularmente durante o período de escolarização compulsória. Os principais problemas decorriam das altas taxas de evasão e repetência². Nos últimos anos da década de oitenta, generalizou-se a idéia de que o acesso estava garantido, e o problema era a "perda" dentro do sistema através de reprovações sucessivas. Dessa forma, o principal objetivo da política educacional transferiu-se da busca da "equidade", partindo da oportunidade de acesso para todos, para a "qualidade" que pode comportar o sentido de melhora do fluxo, mas também o de melhora de performance. (Cf. Ribeiro, 1991; Helene, 1991)

A marcha em direção à privatização

A queda do Muro de Berlim, para além de representar uma rejeição do socialismo buro-

crático, permitiu uma ofensiva ideológica muito mais ampla, que rejeita todas as formas de socialismo, o marxismo e, até mesmo, a tentativa de uma compreensão racional do mundo. Os debates sobre o "Fim da História" (Fukuyama,

O principal objetivo da política educacional transferiu-se da busca da "equidade" para a "qualidade".

1992; Anderson, 1992) e o pós-modernismo (Lyotard, 1984; Jameson, 1991) são bons exemplos desse processo.

Esta ofensiva tem um objetivo prático no curto prazo, a erosão dos fundamentos do Estado de Bem-Estar Social. Procura-se criar na opinião pública uma imagem negativa das diferentes formas de ação do Estado. Tal ação seria "ineficiente", "corrupta", "burocrática", ao mesmo tempo em que a iniciativa privada poderia administrar qualquer organização com menor custo social, sem burocracia e sem desperdício de recursos. No setor educacional, esta ofensiva associa as escolas privadas à melhor qualidade de ensino e à flexibilidade de estratégias educacionais, não propiciadas pelas escolas públicas.

Apesar da privatização ser um componente essencial da concepção neoliberal de gestão do Estado, na educação brasileira esta não é a principal proposta, ao menos se entendermos por "privatização" a transferência da propriedade das escolas do setor estatal para o privado. O debate concentra-se em questões como a concepção de gestão do sistema escolar, a distribuição de responsabilidades entre os diferentes níveis da administração pública, e a transformação das escolas públicas em unidades autônomas que, no longo prazo, podem ter o sentido de privatização, mas que, no curto prazo, apresentam como característica mais importante, a redução do suporte estatal e o fortalecimento de formas privadas de financiamento e gestão do sistema educacional.

Estas formas de Política Educacional no Brasil podem ser classificadas, segundo suas características, em quatro tipos: 1) importação de mecanismos de gestão da empresa privada; 2) concentração de recursos, 3) transferência

² Esta afirmação se assenta por exemplo nos índices de ingressantes no ensino fundamental que atingem a 5ª série (39%) e dos que conduem a escola fundamental de oito anos (22%). (Cf. UNICEF, 1998).

de responsabilidades e 4) O Estado "abdica" da gestão. Vejamos cada uma delas.

Importação de mecanismos de gestão da empresa privada

Este tipo de política pode ser observado através de três diferentes tipos de ações. A primeira é a proposta de introdução da cobrança de anuidades nas escolas públicas, principalmente nas de ensino superior. Esta proposição, apesar de não estar na "ordem do dia", permanece como parte da agenda educacional do atual governo. Várias vezes o atual Ministro da Educação afirmou "não ser o momento para se discutir a questão", deixando em aberto a possibilidade de que possa chegar o momento em que tal proposta se torne viável. É sempre bom lembrar que ela faz parte, há anos, das recomendações de organismos internacionais para a educação, tais como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento³ (BID). (Cf. World Bank, 1995; Birdsall & Sabot, 1996)

A segunda é a difusão das concepções da qualidade total no sistema escolar, sem uma diferenciação entre "qualidade de processo" e "qualidade de produto". Como a ênfase é colocada na redução de custos, este procedimento não significa, necessariamente, melhor performance. Nos últimos anos, várias administrações públicas têm implantado projetos de "qualidade total em educação", tais como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (1991-1997) e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1993-1996). (Cf. Ramos, 1992, Drug & Ortiz, 1994)

O "mercado" - expresso pelas demandas externas - é que regula a priorização das atividades educacionais a serem desenvolvidas.

A terceira é a adoção de conceitos e práticas reguladoras do mercado no interior das escolas públicas. Este processo é mais observável nas universidades públicas pela combinação da limitação nos salários e pela indução aos pes-

quisadores para complementá-los com ganhos externos. Isto faz com que as atividades na universidade se tornem orientadas pelo mercado, sem que se preserve qualquer tipo de incentivo para importantes atividades como ensino. Isto significa que o "mercado" - expresso pelas demandas externas - é que regula a priorização das atividades a serem desenvolvidas⁴.

Concentração de Recursos

Este tipo de política emerge da pressuposição que o setor educacional é politicamente importante como elemento de legitimação. Se alguém se notabiliza como administrador, ao ocupar um posto político-administrativo na área de educação, pode impulsionar sua carreira política. Consequentemente, é necessário obter resultados rápidos durante um único período de governo. Esta situação induz tentativas de "ações exemplares" que, eventualmente, podem se mostrar adequadas para pequenas partes do sistema, mas que são de difícil generalização para o sistema como um todo. O problema é que como a generalização tem limitações objetivas, ou estas limitações não são confrontadas pela política, o resultado é a exclusão das populações não atingidas pelos programas. Como exemplos deste procedimento podemos citar as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIÉPs.) - a escola de oito horas - durante o primeiro governo Leonal Brizolla no Estado do Rio de Janeiro⁵ (1983-1986) e a "Escola Padrão" em São Paulo, durante o governo Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994). (Cf. Paro et alli, 1988) Estas políticas não são, necessariamente, concebidas segundo uma ótica

neoliberal, como no caso dos CIÉPs. É até plausível a idéia, dentro de uma ação equalizadora por parte do Poder Público, de atendimento diferenciado, privilegiando-se áreas mais necessitadas. O problema da

definição dos possíveis beneficiários de políticas diferenciadoras é complexo, mas justificável dentro de uma ótica de equalização. Entretanto, a concepção de concentração de recursos, ou da construção de "ilhas de excelência",

³ Na mesma perspectiva podem ser citados os trabalhos de Plank (1996) e Barros & Mendonça, (1996).

⁴ Um efeito complementar a este processo é a migração de profissionais qualificados da rede pública de ensino superior para universidades privadas, "estimulados" pelos baixos salários na rede pública e a ameaça permanente de modificação na legislação previdenciária.

⁵ E seus correspondentes nacionais, os CIACs., do Governo Collor e os CAICs., do Governo Itamar.

pode, também, ser fundamentada segundo a ótica neoliberal que assume, como inevitável consequência, que uma parcela não será atendida pela política social. (Cf. Mbraes, 1994)

Transferência de Responsabilidades

Neste caso, a típica iniciativa é a "descentralização", entendida como a transferência da gestão das escolas do nível estadual para o nível local, a municipalização do ensino. Aqui, opera-se uma confusão conceitual, pois assume-se que "municipalização" seja sinônimo de "descentralização".

Tentativas de transferência da administração das escolas para o nível local não são novas no Brasil, mas a mais ambiciosa iniciativa nesse sentido está sendo implementada

pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, o governo aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Apesar da importância de se aumentar a equalização dos salários dos professores do país, a proposta significa uma redução do gasto do Governo Federal na educação elementar, induzindo a transferência do suporte deste nível de ensino para Estados e Municípios e, ao mesmo tempo, permitindo que o Governo Federal se desobrigue da suplementação financeira com este nível de ensino prevista na legislação que foi substituída pelo Fundo⁷. (Cf. Lei 9424/96)

O Estado "abdiça" da gestão

Esta é a mais ambiciosa proposta para reduzir o suporte público para a educação e a que é mais explícita na perspectiva da privatização. A idéia é dar condições de cada escola captar recursos de outras fontes que não o Estado. Isto tem sido buscado de três formas:

Transformação da escola em cooperativa

A experiência de Maringá (PR), em 1991-92, consistiu em transformar as escolas municipais em cooperativas, nas quais os professores eram os "cotistas". O Governo Municipal transferia recursos para a cooperativa com base no número de alunos atendidos e em um custo-aluno estipulado previamente. Após um certo tempo, a lógica das cooperativas tornou-se reduzir os custos e, conseqüentemente, a qualidade, para obter maiores lucros. A experiência fracassou porque para obter maiores lucros as cooperativas não observaram sequer as leis trabalhistas e foram acionadas judicialmente pelo sindicato dos professores, sendo abando-

O Estado "abdicar" da gestão é a mais ambiciosa proposta para reduzir o suporte público para a educação e a que é mais explícita na perspectiva da privatização.

nada pela administração municipal seguinte. (Cf. Perez, 1993; Azevedo, 1995)

Transformação da APM⁸ em organização de direito privado

Esta é a principal idéia do processo de reforma educacional implementada no Estado de Minas Gerais. O governo transfere recursos diretamente para a Associação de Pais e Mestres (Caixa Escolar), transformada em entidade de direito privado, que o administra. O processo não foi levado às últimas conseqüências, pois partes importantes do projeto não foram implementadas, como por exemplo a autonomia para a escola contratar e demitir professores, devido à resistência do Sindicatos dos Professores. Entretanto, conseguiu-se implantar a concepção de que o mecanismo de repasse de recursos para as escolas seria condicionado por dois elementos, o número de alunos atendidos e o desempenho destes em testes padronizados.

Estímulo para cada escola obter recursos diretamente

A idéia é estimular cada escola a obter recursos de empresas e da comunidade em geral para auxiliar no seu suporte. Este processo é

⁶ Pode-se ter um processo de "municipalização" e ao mesmo tempo não ocorrer nenhuma "descentralização". (Cf. Oiveira, 1997)

⁷ Nos termos em que foi aprovado o Fundo, o governo poderá aplicar recursos do Salário-Educação, que são vinculados ao ensino fundamental, desobrigando-se, ou diminuindo significativamente a aplicação de recursos orçamentários.

⁸ APM é sigla da Associação de Pais e Mestres, em alguns estados chamada de Caixa Escolar.

relativamente comum em escolas inseridas em comunidades mais ricas ou onde a escola encontra alguma empresa com disposição para dar-lhe dinheiro.

Conclusão

As iniciativas aqui mencionadas trabalham com dois "approachs", que às vezes aparecem combinados: De um lado, buscam diminuir o suporte do Poder Público para a educação, seja utilizando mecanismos de redistribuição de competências, como no caso do FUNDEF e das Políticas de Municipalização em geral, possibilitando a desobrigação de um nível administrativo das responsabilidades educacionais, seja através do recurso a fontes de financiamento privadas, em substituição a recursos públicos que passam a ser investidos em outras áreas, que não a educação⁹. Como consequência desse tipo de política, aquelas escolas que desenvolverem mecanismos de captação de recursos terão vantagens relativas quando comparadas às demais.

Há uma demanda por trabalhadores mais qualificados, o que explica o fato da educação ter voltado a ocupar espaço importante no debate político mais geral.

Ao mesmo tempo o Estado, principalmente nos níveis federal e estadual, diminui ou abandona o suporte da rede de ensino público fundamental, transferindo esta responsabilidade aos Municípios¹⁰.

De outro, temos as políticas que buscam incorporar a lógica do mercado, através de propostas como o ensino pago e a gestão de qualidade total, ou implantar procedimentos de

seletividade no atendimento, como as políticas de concentração de recursos.

Com este breve sumário das políticas, podemos ver que a concepção neoliberal de gestão do Estado aparece no Brasil de diferentes formas, mas com a característica comum de reduzir o papel do Estado no suporte da educação pública e aumentar o papel da sociedade ou legitimando e incorporando, na gestão das escolas públicas, práticas típicas do mercado capitalista. Isto significa que o objetivo da "equidade" educacional está sendo abandonado por algumas políticas aqui analisadas, se nem sempre em termos de objetivo declarado, mas de fato.

Retomando-se a questão formulada no início, com a Revolução Tecnológica e a Globalização há uma demanda por trabalhadores mais qualificados, o que explica o fato da educação ter voltado a ocupar espaço importante no debate político mais geral. Ao mesmo tempo, a diminuição da demanda por empregos no setor produtivo possibilita a mudança de objetivos nas políticas educacionais, da "equidade" para a "qualidade". Esta mesma

mudança possibilita ao Poder Público diminuir o suporte ao ensino público e expandir-se práticas orientadas e legitimadas pelos critérios do mercado.

Dessa forma, apesar do "programa" tí-

pico do neoliberalismo - a privatização - não estar na "ordem do dia", pode-se afirmar que as políticas educacionais aqui descritas criam melhores condições para que isso venha a ocorrer. Neste sentido, elas seriam uma "preparação de terreno".

Resta verificar se, de fato, tais políticas têm induzido a maiores ou menores níveis de desigualdade educacional.

⁹ Um mecanismo importante de operar esta transferência de recursos do setor educacional para outras áreas, tem sido o Fundo Social de Emergência e seu sucedâneo, Fundo de Estabilização Fiscal.

¹⁰ Esta municipalização "induzida" pelo FUNDEF tende a ter um limite, determinado, a meu ver, pelo ponto em que o município (ou Estado em alguns casos) deixa de "perder" recursos para o Fundo.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. (1992), O Fim da História: de Hegel a Fukuyama. [Trad. Álvaro Cabral]. Rio de Janeiro, Zahar.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. (1995), Neoliberalismo e Educação: Novo Conflito entre o Público e o Privado. São Carlos, Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos.
- BARROS, Ricardo Paes de & MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. (1996), Uma Análise dos Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA.

- BIRDSALL, Nancy & SABOT, Richard. (1996), *Opportunity Foregone: Education in Brazil*. Washington (DC), IDB/John Hopkins University.
- BRAVERMAN, Harry. (1981), *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. [Trad. Natanael Caixeiro]. - 3. ed. - Rio de Janeiro, Zahar.
- CIGNOLI, Alberto. *Estado e Força de Trabalho: introdução à política social no Brasil*. [Trad. Júlio Assis Simões]. São Paulo, Brasiliense, 1985. (Col. Primeiros Vóos, nº 30).
- DRUG, Kátia Issa & ORTIZ, Dayse Domene. (1994), *O Desafio da Educação: a qualidade total*. Rio de Janeiro, Makron.
- FUKUYAMA, Francis. *The End of History and the Last Man*. (1992), New York, Free Press; Toronto, Maxwell McMillan Canada. (No Brasil, (1992), *O fim da História e o Último Homem*. [Trad. Aulyde Soares]. Rio de Janeiro, Rocco.)
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomás Tadeu. (1995), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes.
- GENTILI, Pablo. (1995). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Vozes.
- GOMES, Hélio. (1995), *Qualidade Total na Escola: Fundamentos e implantação*. Belo Horizonte, Pitágoras.
- GUSTAFSON, Lowell S. (1994), *Economic Development under Democratic Regimes: neoliberalism in Latin America*. Westport (CN), Praeger.
- HELENE, Otaviano. (1991), *Um modelo de Fluxo para Caracterização de Sistemas Escolares*. São Paulo, Instituto de Física - USP/P-945.
- JAMESON, Fredric. (1991), *Post-Modernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, Duke University Press.
- KREUGER, Alan. (1993), *How Computers Have Changed the Wage Structure: Evidence from Micro-Data*. *Quarterly Journal of Economics*. Feb. p. 35-78.
- LOJKINE, Jean. (1995), *A Revolução Informacional*. São Paulo, Cortez.
- LYOTARD, Jean François. (1984), *The Postmodern Condition: a report on Knowledge*. Minneapolis, Univ. of Minnesota Press.
- MANDEL, Ernst. (1982), *O Capitalismo Tardio*. São Paulo, Abril Cultural.
- MORAES, Reginaldo C. (1994), *Políticas Públicas e Neoliberalismo*. *Educação e Sociedade*, 15(49):524-530. Dez.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (1997), *A Municipalização do Ensino no Brasil*. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos*. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1995), *O Financiamento Público da Educação e seus Problemas*. In: *Política Educacional: Impasses e alternativas*. São Paulo, Cortez.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de & CATANI, Afrânio Mendes. (1993), *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação*. São Paulo, Cortez.
- PARQ, Vítor H. et alli. (1988), *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados.
- PEREZ, Carmen Emília. (1993), *Alternativa para a Melhoria do Ensino: Escolas Cooperativas - A experiência de Maringá (PR) - 1989 - 1992*. Brasília, Quantum.
- PIERSON, Christopher. (1991), *Beyond the Welfare State? The new political economy of welfare*. University Park (PA), Penn State University Press.
- PINHEIRO, Maria Francisca Salles. (1991), *O Público e o Privado na Educação Brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)*. Brasília, Tese de Doutorado, UnB.
- PLANK, David. (1995), *The Means of our Salvation: Public Education in Brazil, 1930-1995*. Boulderco Westview Press.
- RAMOS, Cosette. (1992), *Excelência na Educação: A Escola da Qualidade Total*. Rio de Janeiro, Qualitymark.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. (1991), *A Pedagogia da Repetência*. *Estudos Avançados*, 12(5):7-21. São Paulo.
- RIFKIN, Jeremy. (1995), *The End Of Work: The decline of the global labor force and the dawn of post-market era*. New York, Putnam.
- SALM, Cláudio. (1980), *Escola e Trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
- SANTOS, Boaventura Sousa. (1995), *Pela Mão de Alice*. São Paulo, Cortez.
- THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington (DC), Secretary of Education - United States Department of Education.
- UNICEF. (1998). *A Situação Mundial da Infância*.
- WORLD BANK. (1995), *Priorities and Strategies for Education - A World Bank Review*