

# Uma nova leitura da função social da escola no processo de formação da nação na América Latina

Márcia Lopes Reis\*

**Resumo.** Este artigo trata das relações entre Estado e Educação na perspectiva da função social da escola como instituição social que desempenha influência significativa no processo de formação da nação. Atualiza, ainda, as análises sobre as relações entre o Estado e a educação na América Latina, a partir da crise de legitimidade que perpassa o processo de construção do Estado-Nação. O Estado brasileiro é analisado no contexto dos Estados latino-americanos no sentido de abstrair as especificidades no que tange às relações Escola-Estado para a constituição do Estado-nação. Trata também das políticas públicas para implementação da utilização das novas tecnologias da informação e suas implicações no desenvolvimento da função social da escola contemporânea, levando em consideração sua dimensão política.

**Palavras-chave:** função social, escola, Estado-nação, novas tecnologias.

“...uma nação é uma comunidade de sentimento que se manifestaria adequadamente num Estado próprio; daí, uma nação é uma comunidade que normalmente tende a produzir um Estado próprio”.

(Weber in *Ensaio de Sociologia*, p. 207)

Nesta virada de século constata-se uma releitura da função social das principais instituições, dentre elas, a escola. Sobre sua dinâmica — estrutura e funcionamento — recaem alguns questionamentos que refletem a necessidade de mudança que parece caracterizar uma crise de paradigmas (Khun, 1995) ou, ainda, uma crise de legitimidade (Bobbio, 1994 e Habermas, 1987). Estas

---

\* Márcia Lopes Reis é doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, professora da Universidade Católica de Brasília.

tendências tomam-se mais complexas quando relacionadas a outras instituições sociais como, por exemplo, o Estado. Tais relações permitem tornar visíveis as antinomias de alguns conceitos fundantes, dentre os quais o conceito de Nação, acentuadas pela atual configuração do cenário político-social e econômico que apresenta novos elementos ao conceito de Estado-nação. Assim, este artigo pretende abordar as relações entre Estado e Educação na perspectiva da função social da escola como instituição que desempenha influência significativa no processo de formação da nação. Neste sentido, pretende-se atualizar as análises sobre as relações entre o Estado e a educação na América Latina, partindo de alguns questionamentos como: apesar das descontinuidades e instabilidades, em que medida pode ser observado o caráter de ações políticas no sentido de construção do Estado-Nação? Especificamente no caso do Estado brasileiro — analisado no contexto dos Estados latino-americanos — quais seriam as especificidades em relação ao quadro europeu? Em que aspectos o cenário brasileiro se diferenciaria no que tange às relações sociedade/Estado quanto à função social da escola no processo de constituição do Estado-nação? Por fim, em que medida as novas tecnologias da informação<sup>1</sup> — inseridas no cotidiano escolar através de políticas públicas educacionais — permitem novos fatores para a caracterização da função social da escola contemporânea, considerando-se sua dimensão política?

#### CONTEXTUALIZANDO O TEMA

As relações entre Estado e educação na América Latina têm início com as novas repúblicas nas quais a educação pública representou um campo propício às manifestações unificadoras e sua implantação teve início ainda que de forma intermitente e pouco sistemática, com escassos resultados práticos, como se pretende evidenciar. A legislação sobre o tema, em contrapartida — intensa ao longo de todo o século XIX — e o princípio de um Estado “que assume a educação enquanto direito social a ser garantido e promovido” foi introduzido nas novas constituições políticas. Observa-se que a incorporação da educação à esfera de atuação política a converteu, sem dúvida, num elemento integrante do processo de consolidação do Estado e sua análise contribui para identificar certos modos específicos do processo interno de formação estatal.

O que interessa destacar inicialmente é o fato de que, apesar das limitações evidentes do chamado ‘Estado oligárquico’ ao final do século XIX, a política educativa constituiu-se em uma medida modernizadora construtiva,

---

<sup>1</sup> Definida a partir de agora como NTIs.

ou seja, se a integração nacional não pode ser alcançada através da propriedade ou do direito ao voto, restrito a algumas classes sociais, a educação fez importantes contribuições para a construção da nacionalidade. Por outro lado, produziu-se certa democratização da cultura, ainda que restrita, levando-se em conta as limitações da vida cultural da época colonial. Ainda assim, a educação pública contribuiu para a secularização da sociedade mesmo que as classes mais baixas, principalmente a grande maioria do campo, tenham sido atingidas — de modo escasso — pelas medidas educativas. Não obstante, o desenvolvimento educativo teve importantes implicações no surgimento e ampliação das classes médias. Ao lado da formação da nação e do desenvolvimento econômico, a ampliação das classes médias figura como um dos fatores de mudança nas relações entre Estado e educação na América Latina.

Exatamente no processo de formação da nação, a educação deixa evidenciar, inicialmente, as contradições do próprio conceito europeu de nação, como dito anteriormente. Weber, em suas análises sobre as estruturas do poder, já havia apontado para algumas destas ‘antinomias’ do conceito de nação e suas relações com a constituição do Estado amplamente evidenciadas no processo a ser descrito das nações latino-americanas:

Se o conceito de ‘nação’ pode, de alguma forma, ser definido sem ambigüidades, certamente não pode ser apresentado em termos de qualidades empíricas comuns aos que contam como membros da nação. Num certo sentido, o conceito indubitavelmente significa, acima de tudo, que podemos arrancar de certos grupos de homens um sentimento específico de solidariedade frente a outros grupos. Assim o conceito pertence à esfera de valores. Não obstante, não há acordo sobre como esses grupos devem ser delimitados ou sobre que ação concertada deve resultar dessa solidariedade. (Weber, 1982: 202)

Não obstante tais contradições para a compreensão das relações entre Estado e educação na América Latina, toma-se neste artigo a concepção weberiana de que “o Estado é visto como o agente que garante a segurança, e isto ocorre principalmente em épocas de perigo externo quando os sentimentos de solidariedade nacional se inflamam, pelo menos intermitentemente” (idem:207) com algumas conseqüências para a escola como se pretende evidenciar. De forma genérica, a unidade nacional nos países da América Latina tem consistido praticamente de modo exclusivo, na centralização do aparelho estatal em uma instância simbólica, e não no acesso mais ou menos generalizado à propriedade ou à participação política — condição a ser considerada para a compreensão da relevância da política educativa para a geração do ‘consenso’. Na conjuntura das guerras de emancipação, a conciliação das contradições sociais internas deveria ceder ao objetivo prioritário de instituir

um Estado livre de dependência da metrópole. Assim, num primeiro momento, pode-se afirmar que os esforços dos incipientes Estados foram direcionados no sentido da eliminação de toda oposição e abranger toda sua autoridade a todas as partes do território sobre o qual reclamavam soberania em nome de supremos interesses. São estes fatores que definem neste momento o caráter nacional destes estados. Esse caráter nacional afirma-se por meio da via político-militar com base nas cidades, mas também — fora das fronteiras — constituindo objeto de negociação e enfrentamentos bélicos que contribuíram para fortalecer esta incipiente identidade nacional. O idioma, a religião comum e a longa tradição colonial eram fatores que estavam dados como elementos nacionais a serem ‘cimentados’ em uma identidade nacional instituinte (e institucionalizante).

Diante do imperativo de afirmar o Estado, ocorre uma tendência no sentido de fortalecer o Estado independentemente da incoerência do tecido social, mantendo a preocupação pelo igualitarismo no campo das idéias. Em função destas contradições, Rivas (1980) define a centralização nos países ibero-americanos como “centralização não igualitária” cujo caráter seria pré-industrial, contrapondo-se à centralização do Estado decorrente da Revolução Industrial e Francesa, acentuadamente marcados pelo tom igualitário e industrial. Além disto, a prioridade dada à organização política implica problemas para a consolidação da nação pois, ainda que a função administrativa do Estado se mantivesse nacional, no contexto político a vinculação exclusiva da economia ao contexto internacional impediu a coexistência de formas materiais e ideológicas da nação. Assim, a organização dos Estados ibero-americanos pode ser considerada em sua estrutura interna como acentuadamente desigual e heterogênea. Nesse processo, os países que conseguiram antes consolidar Estados relativamente estáveis e homogêneos foram aqueles que ingressaram no processo de independência com menos vínculos capitalistas — Chile, Uruguai, Argentina, Costa Rica — enquanto naqueles outros onde estes elementos capitalistas já apresentavam ramificações presentes nas práticas destas colônias, a fase de desorganização posterior à independência se prolongou como, por exemplo, Equador, Peru, Bolívia e, entende-se aqui, o próprio Brasil. Dentre estes, o Estado nacional que se encontrará relativamente configurado na segunda metade do século XIX será o resultado de uma conciliação de interesses oligárquicos, excluindo o campesinato, os trabalhadores assalariados e a classe média baixa que começava a se delinear nestes países. Bosi resumiria esta condição como condicionada pela colonização, uma vez que

a conquista do Novo pelo Velho Mundo juntou práticas de violência e barbárie, como a reinvenção do trabalho escravo, e estímulos ao

progresso, como em geral se considera o trânsito do feudalismo ao lento, árduo mas irreversível ascensão da burguesia que ocorreu nos séculos posteriores aos descobrimentos. (Bosi, 1992:378)

Em parte, esta especificidade pode ser compreendida através das análises de outro processo — o da colonização — que, nos países latino-americanos resultou na formação da nação sem uma ampla participação política. Também foi restrita no que tange aos fatores econômicos, uma vez que os mercados nacionais se desenvolveram de modo precário. Com isto, outros fatores de caráter político e ideológico permitiram o surgimento de um Estado como “síntese da sociedade dividida” assegurando sua coesão e continuidade. A relação destes fatores é caracterizada por Rivas (*op.cit.*) como “tradição histórica fundante da nação”, processo através do qual os interesses dos grupos oligárquicos se convertem em valores nacionais. Nesta transição, a transmissão destes valores integrantes que viriam a se constituir em identidade nacional ocorre em grande parte através da instrução pública: os conteúdos de cunho patriótico e cívico desempenharam o papel de apoiar a construção de uma legitimidade e a construção da identidade coletiva. A legitimação foi construída com um sentido heróico que, valendo-se do passado recente constituído pelas revoluções de independência e dos conflitos limítrofes com outras repúblicas figuraram como elementos para fomentar o ‘espírito nacionalista’ e o patriotismo se constitui em um verdadeiro projeto nacional. Tal foi seu enraizamento que em muitos países os grupos das classes médias, no transcurso até o poder, o elevaram ao nível da ideologia política superior. O conteúdo nacionalista e patriótico dos livros de texto escolares durante todo o período independente — inclusive no contexto brasileiro onde os livros de História das séries iniciais da educação básica traziam uma grande quantidade de heróis nacionais a partir dos quais eram descritos os fatos históricos — exemplificam a conotação do projeto educacional com ênfase na formação do “espírito de nação”.

O estabelecimento dos sistemas educativos nacionais contribuiu igualmente para outros aspectos da integração nacional, uma vez que a administração educativa a ser organizada corroborou para reforçar o papel do Estado em todo o território, bem como para integrar — mediante a educação — as regiões periféricas. No entanto, um fato de caráter distinto e de maior importância para a integração nacional foi a consideração da educação como forma de promoção da homogeneidade social e cultural — aspecto em que falharam quase que totalmente. Os países latino-americanos com numerosas populações indígenas implantaram medidas para sua integração através do sistema educativo. Mesmo que os resultados não tenham sido significativos neste

aspecto — no último período do século XIX — e que até os dias de hoje a educação indígena seja uma questão complexa, a educação pública continua sendo um dos fatores que devem melhor contribuir para integrar estes setores marginalizados aos “benefícios da nacionalidade”. Diferentemente da educação indígena, a integração dos imigrantes europeus, cujos percentuais foram bastante significativos principalmente no Uruguai e na Argentina, condicionou a ampliação do acesso à educação de cunho homogêneo e independente da classe média.<sup>2</sup>

Ainda no que se refere ao fortalecimento da nação, o processo de secularização do Estado tem implicações para a educação na América Latina. A implantação da educação laica na maioria dos países e, de modo genérico, a atribuição ao Estado da função de promoção da educação frente às pretensões da Igreja contribuiria — de forma decisiva — para a ‘racionalização’ também da própria sociedade e para o processo de institucionalização política. No entanto, cabe ressaltar que o catolicismo como base religiosa comum em toda a América Latina não seria questionado, ao contrário, passa a figurar também como função unificadora da formação da nação. Somente em países que desempenharam o papel de pólo de atração para os imigrantes europeus, a secularização foi assumida como um problema de tolerância religiosa, sendo que a importância fundamental deste fenômeno estaria na necessidade de fortalecer o Estado como instituição e, com isto, apresentava fatores integrantes. O processo era inseparável da necessidade de conseguir um acordo básico e uma coesão entre os grupos oligárquicos cujo principal enfrentamento desde a independência perpassava a questão das relações entre o Estado e a Igreja.

Por fim, nas sociedades latino-americanas, as relações entre Estado e educação possuem ainda implicações para o surgimento e desenvolvimento das classes médias: ao final do século XIX, os núcleos urbanos cresceram significativamente condicionados pelas demandas requeridas pelo comércio exterior e pela burocracia estatal. Esta nova condição possibilitou um crescimento quantitativo de certas classes médias que vieram a aumentar o número de profissionais liberais, clero secular e graduados médios do exército que constituíam a chamada ‘velha classe média’. Teria início assim o processo de flexibilização do Estado oligárquico e abrir-se-ia um espaço reduzido a estes

---

<sup>2</sup> Ribeiro acentua o impacto maior dos imigrantes nos demais países latino-americanos ao escrever que “os diversos censos nacionais registram na população presente porcentagens de estrangeiros e brasileiros naturalizados que sobem de 2,45% em 1890 a 6,16% em 1900, caindo, depois, sucessivamente, de 5,11% em 1920, a 3,91% em 1940, a 2,34% em 1950 e a 0,8% em 1970”. Darcy Ribeiro, *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 242.

setores médios que surgiram com a economia exportadora. Trata-se fundamentalmente de funcionários assalariados que, ao terem reconhecido o direito à cidadania, sentiam-se parte integrante do sistema oligárquico e se identificavam com seu modelo cultural. O direito de cidadania se adquiria exatamente através da educação, que possibilitava o acesso aos direitos políticos plenos, e através da educação assumiram igualmente o sistema de valores hegemônicos. Ocorre que esta classe social, ao mesmo tempo em que foi a principal beneficiada com a expansão dos sistemas públicos de ensino, figura também como a parcela da sociedade que maior pressão exerceu sobre este Estado oligárquico no sentido das transformações quantitativas — expansão — como qualitativas — ensino mais racional e aberto a uma mentalidade secularizada. No entanto, o tipo de crescimento econômico dos países latino-americanos impossibilitou que esta ‘emergente’ classe média viesse a se constituir em classe cuja base fosse uma economia própria e a se converter em classe produtiva. A partir de 1900, continuou aumentando e incorporando certos setores comerciais e industriais. Com isto, as classes médias começaram a constituir-se em forças incompatíveis com a estrutura política excludente do Estado oligárquico e se viram afetadas pelas crises econômicas que culminaram com a Primeira Guerra Mundial. Estes fatos fizeram com que obtivessem certa autonomia política — condição que Marx havia definido como de *classes para si* — e reivindicaram reformas sociais que paulatinamente deveriam ser assumidas pelos partidos políticos hegemônicos tradicionais. Um pouco antes, alguns países como Argentina, em 1892, a classe média chegou a constituir partidos próprios que a representavam politicamente. Com isto, esta classe também aumentaria sua presença no sistema educativo, principalmente a partir do impulso que representou para todo o continente o Movimento Universitário de Córdoba em 1918.

#### A EDUCAÇÃO E SURGIMENTO DO *WELFARE STATE* NA AMÉRICA LATINA

O surgimento do Estado de Bem-Estar na América Latina ocorreria a partir da Revolução Mexicana (1910-1940) e da implantação de alguns governos populares em países, como Argentina e Uruguai, que tinham como um dos desafios a importância o enfrentamento do analfabetismo, pois a educação converteu-se em importante fator de ascensão social. De forma análoga ao processo descrito nos países europeus, tem início o processo de reconhecimento constitucional dos direitos sociais, além dos direitos individuais defendidos pelo liberalismo econômico. Este Estado moderno seria constituído nos países latino-americanos somente depois da Segunda Guerra Mundial. A partir de então, passariam a ser reconhecidos amplamente os direitos sociais —

educação, saúde, segurança, entre outros — ampliando significativamente o acesso à educação pública e trazendo com estes as possibilidades de participação da classe média na vida política.

Se as relações entre Estado e educação na América Latina condicionaram o processo de formação da nação, bem como o surgimento e desenvolvimento das classes médias, as análises evidenciam que a educação pública também contribuiu para o desenvolvimento econômico destes países — ainda que de modo escasso — como se pretende evidenciar. Parte da compreensão deste processo estaria no fato de que as medidas implementadas para fomentar o desenvolvimento econômico da maioria dos países priorizaram a agricultura e o comércio e, em outros países como Bolívia, Chile e México, a mineração. Este modelo econômico não demandava mão-de-obra qualificada e, portanto, não modificou as taxas de analfabetismo. Com isto, a contribuição da educação para a economia ocorre de forma indireta através da *formação do pessoal qualificado para a burocracia*, bem como para o setor de serviços, que se desenvolveram como requisito para o auge deste modelo econômico, afetando sobretudo a classe média. Mesmo com a implantação na América Latina no ensino secundário de habilitações comerciais e do ensino de idiomas modernos, bem como a criação de estudos superiores de Direito, Medicina, Engenharia, Agronomia, Veterinária e Economia, entre outros — estas modalidades de ensino produziram pouco efeitos sobre o acesso dos alunos, estruturando-se prioritariamente como acesso à universidade. Os estudos jurídicos, tradicionalmente valorizados na península ibérica, continuaram bastante valorizados, principalmente considerando que a classe média incipiente latino-americana desta época, diferentemente da européia, não surge vinculada diretamente aos processos de produção, podendo ascender, na medida em que se difundiu esta educação pública desvinculada da economia. Neste contexto de caracterização de um modelo econômico baseado na exportação de produtos primários, acrescenta-se, mais recentemente, a importação da tecnologia como fator para a compreensão do problema da dependência.

Trata-se de um problema do impacto tecnológico da Revolução Industrial sobre a América Latina: ao final do século passado, a importação da tecnologia estrangeira representou para os países latino-americanos importantes efeitos no que tange aos impactos do sistema educativo para o desenvolvimento econômico. A instrução pública se absteve do envolvimento tanto na indústria como na modernização da agricultura até mesmo porque esta apresentou aumento de produção com a expansão da superfície cultivada. Assim, se por um lado a agricultura era praticada empregando mão-de-obra pouco qualificada e em sua maioria analfabeta, por outro lado, os avanços neste setor da



economia, bem como na mineração, utilizaram predominantemente tecnologia estrangeira. Somente no decorrer do século XX teve início o processo de industrialização e diversificação da economia em alguns países — dentre eles o Brasil — e, com isto, a educação passa a figurar com alguma importância na formação e qualificação da força de trabalho deste Estado-nação.

#### A EDUCAÇÃO E O 'ESTADO DESENVOLVIMENTISTA'

Nas décadas de 50 a 70, os estados latino-americanos adotaram de forma generalizada, e amparados por organismos como a CEPAL<sup>3</sup>, uma orientação desenvolvimentista abordando a função social do Estado como agente do desenvolvimento econômico e social. Diante de uma estratégia de planejamento, este enfoque desenvolvimentista acabou por fomentar o intervencionismo estatal uma vez que à burguesia nacional faltava 'pré-condições' em se considerando como eixos básicos o desenvolvimento econômico e a democracia política. No Brasil, especificamente, o Estado

assumiu relevo especial o reforço trazido à posição de classe de rendas médias e altas pelas empresas transnacionais, empenhadas em controlar o mercado do país. Do ponto de vista das minorias privilegiadas, tratava-se de ter acesso às formas sofisticadas de consumo que estavam emergindo nos centros industriais; ao facilitar este acesso, as empresas transnacionais assumiram o controle do processo de desenvolvimento. (Furtado, 1981: 36)

Segundo Cardoso, neste período foram eliminadas da aliança as classes trabalhadoras, mantendo-se marginalizados os líderes sindicais, setores de classe média burocrática tradicional e políticos ligados ao pacto 'nacionalista' efetivado no período de 1930 a 1961:

a hipótese imediata para explicar esta mudança na posição de força relativa dos atores políticos e para mostrar a articulação entre as distintas forças sociais é que o estabelecimento do processo de acumulação necessitava da prévia articulação dos instrumentos de pressão e defesa das classes populares, tarefa que o golpe de 64, no seu aspecto repressivo, cumpriu imediatamente. (Cardoso, 1979: 55)

---

<sup>3</sup> A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) representa uma organização de caráter técnico vinculada à ONU e foi criada no período do pós-guerra tendo como principal objetivo a discussão das propostas para o desenvolvimento econômico e social da América Latina. Dentre os economistas brasileiros que fazem parte, destaca-se Celso Furtado cuja obra *Formação econômica do Brasil* obteve o reconhecimento da comunidade científica internacional pela profundidade com a qual trata os temas do desenvolvimento econômico e suas consequências, dentre elas, a exclusão social, por exemplo.

Nesta perspectiva de concepção das tomadas de decisão da política, as ações educativas passam a ser entendidas como investimento, baseando-se na Teoria do Capital Humano a partir das abordagens de Schultz (1973). Petitat analisa o caráter funcionalista para a compreensão das relações das relações entre educação e Estado, neste novo contexto:

A argumentação é muito simples: a educação não é um consumo, mas um investimento que traz dividendos aos indivíduos (maior número de opções, salários mais elevados) e às coletividades (fator de crescimento econômico). Um investimento insuficiente neste setor pode representar um entrave ao crescimento. Este discurso vem ao encontro da tese funcionalista, a qual pretende que os elementos 'ascriptivos' (determinantes ligados à origem social, ao sexo, à raça, etc) cedam espaço para os elementos do êxito e da competição individuais: maiores investimentos representam uma espécie de garantia desta evolução (Petitat, 1998: 217)

Estes fatores desencadeiam um crescente interesse pela ampliação do acesso à educação além da própria formação profissional mais diretamente relacionada com as demandas do mercado como também um investimento genérico na educação fundamental e medidas efetivas para erradicação do analfabetismo, presente em todas as sociedades latino-americanas.<sup>4</sup> Predominaria uma 'política de resultados': "produção em regime de competição seria a meta colimada pelo novo reformismo que já perdeu a paciência com visões utópicas e quer ver, o quanto antes, efeitos." (Bosi, *op. cit.*: 369)

Esta nova concepção do Estado, claramente intervencionista, condicionou as principais incursões em várias atividades empresariais e 'crescerá' consideravelmente nos últimos quarenta anos nos países da América Latina, convertendo-se em importante empregador cujos orçamentos estão direcionados em grande porcentagem ao pagamento de funcionários da *burocracia*. Este conjunto de fatores estaria relacionado aos principais problemas — recentemente colocados em evidência no discurso do Estado — no que se refere ao *déficit público* e à dívida externa de todos esses países. Ao mesmo

---

<sup>4</sup> Segundo dados da ONU publicadas no *Demographic Yearbook*, os índices de analfabetismo começaram a diminuir de maneira expressiva somente a partir de 1950 quando aproximadamente 49% da população da América Latina de quinze ou mais anos de idade não tinham frequentado a escola ou a tinham abandonado antes de concluir o primeiro ano; 44% tinham recebido alguma educação primária, mas apenas 8% tinham concluído esta fase dos estudos; 6% haviam recebido alguma educação secundária ou técnica, porém não mais de 2% haviam completado o nível médio de escolarização. Por fim, somente 1% tinha iniciado ou terminado alguma forma de educação superior.

tempo, convive-se com o deterioramento da qualidade de vida de sua população. O enfrentamento desta situação — que resulta em prejuízos à formação do conceito de nação — ocorre, em parte, sob a orientação dos organismos multilaterais: os ajustes para a estabilização que incluem em suas agendas políticas de privatização e redução orçamentária no que tange aos órgãos estatais, incluindo-se nestes alguns setores de instituições sociais como de educação, evidenciada nos planos voltados para o controle da crise econômica, constituem parte do delineamento de um novo paradigma científico-tecnológico.

#### AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS NO PARADIGMA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO:

As considerações sobre as funções atuais do Estado em relação à educação na América Latina e o processo de formação da nação remetem à crise econômica das últimas décadas que, recentemente agravadas, repercutem na educação pública e outras formas de prestação de serviços sociais. O gasto público destinado à educação tem sofrido retrocessos e, como os impactos da recessão são percebidos desproporcionalmente sobre as camadas baixas e médias da população, vem diminuindo a capacidade de as famílias custearem a educação privada. Tedesco (1991) assinala estas relações cujas conseqüências se agravariam considerando o momento de transição de paradigma científico-tecnológico:

se ha producido una interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de sectores populares a los niveles post-básicos del sistema educativo y, en términos generales, el sector educativo público ha adoptado características cada vez más masivas y el sector privado características cada vez más elitistas. Lógicamente se ha producido también un deterioro de la calidad de la educación. Resulta preocupante el hecho de que la ausencia de posibilidades de aplicar políticas de mejoramiento de la calidad en momentos de tan intenso cambio científico-tecnológico como el actual, implique aumentar sustancialmente el grado de obsolescencia, de aislamiento y de distancia entre los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y los aprendizajes socialmente significativos imprescindibles para la participación social. (Tedesco, 1991: 89)

Há que se considerar um certo ‘ciclo vicioso’ neste deterioramento da qualidade de vida e das disfunções da educação pública nos países latino-americanos. Isto porque são conseqüências de decisões tomadas por parte de um Estado cuja intervenção vem se fazendo necessária inclusive pela ausência de uma ‘burguesia nacional’ que viesse a orientar suas ações em conso-

nância com os interesses da coletividade destas sociedades. Os elevados índices de exportação de capital de toda esta região servem como indicadores desta falta de participação dos grupos sociais mais fortes na integração nacional. Diante desta ausência, o Estado tem assumido um destacado protagonismo em muitos aspectos da vida nacional. Em decorrência destas condições, especificamente no que tange à educação, o Estado na América Latina vem mantendo este cunho de atuação desde a origem dos sistemas públicos de ensino ao final do século XIX — evidenciado um pouco mais tarde no caso do Brasil. Contudo, problemas fundamentais — como a questão do analfabetismo, a formação do ‘espírito de nação’ — dentre outros — não foram solucionados totalmente, vindo à tona em períodos de crise como estes das últimas décadas.

Coetâneo a esse quadro, o conjunto das mudanças no paradigma científico-tecnológico tem delineado um novo contexto de relações entre os Estados caracterizado por relações econômicas e políticas mundializadas viabilizadas pela utilização dos recursos das NTIs. Neste novo quadro, as relações entre o Estado e a educação nos países periféricos passam a ser mediadas pelas políticas sociais ‘recomendadas’ pelos órgãos multilaterais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.<sup>5</sup> Não obstante a crise pela qual passa o próprio sistema capitalista contemporâneo, talvez se pudesse afirmar que não há precedentes na relevância das relações entre Estado e educação a ser observada através das políticas formuladas e implementadas, bem como dos investimentos realizados. Diante disso, como podem ser analisadas as relações entre o Estado e a educação nos países da América Latina e, de modo específico, no Brasil? Nota-se que uma ênfase na ‘política de resultados’ parece revisitar uma tendência analisada por Sobral em seus estudos sobre mobilidade educacional e economia da educação ao relacionar a configuração da ação política ao advento da liberal democracia:

Dentro deste contexto surgem os chamados ‘tecnocratas da educação’, que apesar de já se esboçarem nos anos 50, participam

---

<sup>5</sup> O Banco Mundial vem considerando “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”. Esta orientação pode ser observada a partir do ‘discurso’ de Mr. Shaihd Husain, vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, na Quinta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, realizada em Santiago do Chile entre 8 e 11 de junho de 1993, ao afirmar que “para nós, não há maior prioridade na América Latina do que a educação. Entre 1987 e 1992, nosso programa anual de empréstimos para a educação na América Latina e o Caribe aumentou de 85 para 780 milhões de dólares, e antecipamos outro aumento para 1000 milhões em 1994”.

com maior frequência das decisões na década de 60, influenciados pela preocupação dos organismos internacionais com o problema da *rentabilidade* dos investimentos educacionais. Seus interesses não estão dirigidos prioritariamente ao atendimento dos objetivos tradicionais da educação — tais como universalidade ou a gratuidade do ensino — nem na participação das massas nas decisões políticas. Visam essencialmente saber até que ponto a educação contribui para o *crescimento econômico* e de que forma é possível maximizar os rendimentos dos investimentos em educação. (Sobral, 1981:16) (grifo meu)

Esse quadro parece ter sido agravado quando durante os anos 90 especificamente se observou nos países da América Latina uma transição marcada pela crise do modelo de industrialização e pela perda de importância dos atores nacionais a incipiente burguesia local que impulsionaram por um período, ainda que curto, este modelo. Como parte dessa mudança, um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia vem direcionando a instauração do mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles resultando em uma “autonomização e a vertiginosa mobilidade do capital financeiro bem como a polarização social — tanto nos países do Norte como do Sul — e a crescente distância entre Norte e Sul”. (Cepal, 1993)

A dinâmica adotada para a captação de recursos junto aos organismos internacionais coloca em relevo a atuação do próprio Banco Mundial — que atua como uma espécie de ‘consciência moral’ do Fundo Monetário Internacional —, ressaltando o papel significativo desta instituição na evolução dos empréstimos avalizados e direcionados para o setor da educação.<sup>6</sup> Desta for-

---

<sup>6</sup> Segundo Arruda, “o Banco Mundial é o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944 como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. À medida que os países europeus se restabeleceram e os do Sul foram se descolonizando sem lograr superar seus fatores de empobrecimento, o BIRD passou a orientar seus empréstimos para os países do Sul. Hoje o BIRD é a agência que concede empréstimos comerciais, manejando um volume de empréstimos que caiu de US\$ 16,9 bilhões no ano fiscal de 1993 para US\$ 14,2 bilhões em 1994. O Banco Mundial também inclui a Associação para o Desenvolvimento Internacional (ADI), que concede empréstimos facilitados aos países de mais elevados índices de pobreza. O volume destes caiu de US\$ 6,7 bilhões em 1993 para US\$ 6,5 em 1994. O BIRD e a ADI só emprestam a governos. O Banco Mundial provê também aconselhamento econômico e assistência técnica e serve como catalisador de investimentos ao setor privado” in L. De Tommasi, M. J. Warde e S. Haddad (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

ma, esta instituição financeira multilateral leva a cabo o discurso teórico-ideológico explicitado em seus relatórios:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte de ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total de despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (Banco Mundial, 1995: xxiii)

No Brasil, este caráter de assessoria tem resultado em reformas como a Lei 5.540 de 1968 que trata do ensino superior — hoje educação superior — ou ainda a Lei 5692 de 1971 que trata da estrutura e funcionamento dos antigos 1º e 2º graus implementando, deste modo, o ‘ajuste necessário’. De forma genérica, estas políticas têm visado à adequação da educação às demandas do mercado contribuindo para que seu ‘produto’ incida de forma adequada sobre a qualificação para o trabalho: “em muitos países, o Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa e outras agências seguem cada vez mais sua liderança...” (Haddad, *op.cit.*: 37) revisitando-se, desta forma, questões da “teoria da dependência”.<sup>7</sup>

Os resultados dessa ‘assessoria técnica’ dos organismos multilaterais possui um impacto quantitativo — tomando-se como um dos indicadores o aumento da participação da educação nos empréstimos do Banco Mundial verificáveis através da Tabela 1 e Gráficos 1 e 2 — e outro qualitativo, anali-

---

p. 45. O grifo é meu no sentido de acentuar a percepção do *subdesenvolvimento* como uma *questão técnica* que demanda assessoria e recomendações igualmente *técnicas*. A superação destes questões pressupõe, na visão deste organismo internacional, a adoção destas orientações — cujo caráter técnico-científico se sobressai — contribuindo para que a educação venha a desempenhar uma função institucional ‘estratégica’ na medida em que passa por reformas ou ajustes que levam a cabo as recomendações visando ‘corrigir’ os fatores que compõem o quadro do subdesenvolvimento, principalmente dos países da América Latina.

<sup>7</sup> Benjamin (*op.cit.*:10) citaria Cardoso (1969) para analisar a estrutura dependente na medida em que ““depois de iniciado o processo de industrialização, as inversões estrangeiras passam a controlar o setor industrial moderno e o vinculam, no seu conjunto ao modo capitalista internacional da produção’ resultando que as relações de subordinação se efetuem no âmbito do mercado interno ao contrário de antes, quando estas se impunham economicamente a nível de mercado externo”.

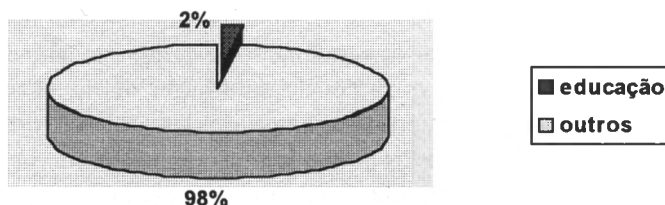
sado a partir do reducionismo economicista observável nos encaminhamentos destas recomendações técnicas:

**Tabela 1 - Participação Setorial dos Empréstimos Aprovados pelo Banco Mundial**

	1987 — 1990 (US\$ milhões)	%	1991 — 1994 (US\$ milhões)	%
Agricultura	2.279	47%	372	10%
Energia	479	10%	260	7%
Transporte	604	12%	308	8%
Finanças	0	0%	350	9%
Desenvolv. Urbano	575	12%	404	11%
Água e esgoto	410	8%	794	21%
Pop., saúde e nut.	475	10%	160	4%
Educação	74	2%	1.059	29%
TOTAL Brasil	4.896	100%	3.707	100%

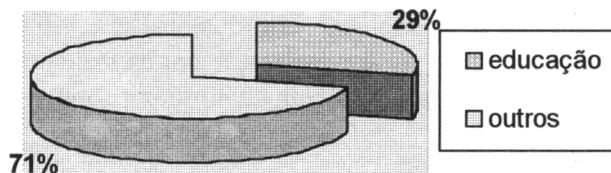
Fonte: Relatórios do Banco Mundial - 1987 a 1994.

**Gráfico 1: Evolução da participação da educação nos empréstimos do Banco Mundial - Brasil (1987 - 1990)**



Fonte: Relatórios do Banco Mundial (1987-1990)

**Gráfico 2: Evolução da participação da educação nos empréstimos do Banco Mundial - Brasil (1991 - 1994)**



Fonte: Relatórios do Banco Mundial (1991-1994)

Esse reducionismo economicista advém da condição de que no contexto da América Latina, e mais especificamente do Brasil, a análise de cunho econômico vem figurando como principal metodologia na definição das políticas públicas de educação. Em consonância com estas análises, os técnicos dos órgãos governamentais têm fundamentado suas políticas de educação justificando que as propostas educativas oficiais do Banco Mundial representam uma resposta contemporânea aos problemas decorrentes do modelo de desenvolvimento para os países periféricos. O conjunto de orientações deste modelo inclui o processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e com a economia compondo um quadro de orientações neoliberais que representam parte do arcabouço explicativo das políticas levadas a cabo pelos governos dos países do Sul.

A partir de uma ‘política de resultados’, a avaliação da *rentabilidade* dos sistemas de ensino figura como outro fator a ser considerado nas relações entre Estado e educação. As ações educativas implementadas pelo Estado deixaram de considerar as análises dos fatores sócio-econômicos externos e a relevância destes no processo de formação da nação podendo ser evidenciadas — de modo acentuado — pelas políticas e reformas implementadas a partir da década de 70 e acentuadas nos anos 90. Os exemplos isolados — desenvolvidos em sala de aula aqui ou alhures — passam a ser tomados como ‘experiências cruciais’. Decorrem daí as campanhas publicitárias do próprio Ministério da Educação desses países ressaltando exemplos localizados de sucesso escolar cujo êxito toma o caráter de uma ‘ação de iniciativa individualizada’ acentuando o sentido meritocrático de efetividade das políticas públicas.<sup>8</sup>

De forma geral, estas políticas educacionais assim implementadas parecem adotar um modelo microeconômico neoclássico, segundo o qual a escola passa a ser comparada à empresa — ‘transnacional’, quase sempre. Visto deste modo, os fatores do processo educativo se assemelham ao processo produtivo cujos insumos, eficiência e taxas de retorno representam critérios fundamentais de tomadas de decisão. Foi somente a partir desses pressupostos e das análises dos dados de pesquisas diagnosticadas realizadas pelo Banco Mundial que foi estabelecida a recomendação de prioridades das políticas públicas que investissem na melhoria da qualidade de ensino. Parecem ter sido ignorados os ‘anos a fio’ de sistematização por parte de uma minoritária elite de intelectuais e tomados apenas como balizadores sobre o caráter estratégico

---

\* Figura como exemplo a divulgação junto aos meio de comunicação de massa do relatório de avaliação do Banco Mundial: ‘Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade)’. Washington D.C., 1995a.



da educação para o processo de constituição do conceito de Estado-nação para o Brasil. Seguindo a orientação dos técnicos desse organismo multilateral, as decisões políticas governamentais brasileiras elegeram a educação fundamental em detrimento da educação secundária e a educação básica em relação à educação superior como níveis de ensino aos quais se destinariam as ações governamentais.

O pressuposto teórico que vem orientando as ações governamentais — teoria econômica neoclássica — não se reduzira, contudo, ao modelo microeconômico chegando a abranger ainda o nível macroeconômico. Com isso, um conjunto de ações aplicáveis ao campo da educação como um todo, intenciona explicar as variações da renda nacional valendo-se da ‘função de produção’ agregada. Segundo teóricos como Dornbusch (1991), esta função seria uma equação na qual o aumento do produto nacional depende da acumulação de capital físico — construções, equipamentos, entre outros — das variações no fator trabalho e ‘capital humano’ conhecimento e habilidades adquiridas, talentos natos. Dentre as críticas feitas, Frigotto (1985) evidencia que

o conceito de capital humano ou, mais extensivamente, de recursos humanos busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz, ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, da mobilidade social (...). A educação, então, é o principal capital humano, enquanto é concebida como produtor de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. (Frigotto, 1985:40-41)

No entanto, segundo os relatórios do próprio Banco Mundial (1995), o modelo da ‘função de produção agregada’ não apresentaria o potencial explicativo que viesse a dar conta das variações da renda nacional nos últimos trinta anos. Isto significaria sua inadequação no sentido de explicar o movimento econômico em uma época de relativa estabilidade nacional agravando, ainda mais, o quadro de análise explicativa para fundamentação das ações desenvolvimentistas em períodos de transição. *Grosso modo*, este modelo sustenta que uma correspondência histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de ‘capital humano’ podem ser interpretados como sinal de que o investimento em educação seria uma via para o desenvolvimento. Isto porque, ainda segundo os relatóri-

os, o gasto em educação equivale a investir no ‘capital humano’, gerando assim, um aumento de renda. Ocorre que a constatação dessa correlação agregada às análises micro-econômicas dos projetos indicou que a taxa de retorno poderia aumentar se uma parte do crédito fosse investida em infraestrutura para educação. Fundamenta-se, a partir daí, a tendência observada através dos relatórios deste organismo multilateral no sentido do reconhecimento de que durante décadas houve um equívoco ao se concentrarem, erroneamente, os investimentos em infra-estrutura sem notar que a educação era, ao mesmo tempo, um investimento complementar. Com isso, o Banco Mundial, bem como as políticas públicas de educação, parece ignorar o caráter de formação da nação mediado pela escola e avaliam que

a educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza (...) A educação em todos os níveis aumenta o crescimento, mas a educação sozinha não gera crescimento. O crescimento requer não apenas investimento em capital humano, mas também em capital físico: ambos os tipos de investimento dão sua maior contribuição ao crescimento em economias abertas, competitivas e que estão num equilíbrio macroeconômico. (Banco Mundial, 1995: xi)

#### PARA CONCLUIR...

Desse modo, as análises sobre as políticas públicas para introdução dos recursos das NTIs no cotidiano escolar representam novos fatores a serem considerados nas relações entre Estado e Educação no sentido de buscar abstrair-lhe a influência que a escola possui no processo de formação da nação. Considerando que “a atividade tecnológica é vista, por um lado, como fator constitutivo da vida do homem em sociedade e, por outro, a tecnologia implica escolhas e decisões tanto para sua produção, como para sua difusão e seu consumo” (Figueiredo, 1989:04), as políticas públicas de educação têm sido implementadas no sentido da modernização das relações sociais na escola valendo-se da interação escola-Estado. No entanto, a evidência dessas políticas educacionais no bojo de um certo equilíbrio macroeconômico — gerando uma expectativa junto a alguns grupos sociais no sentido de um incremento dos investimentos em educação — tem apresentado um caráter acentuado de desenvolvimento científico-tecnológico sobreposto ao caráter de formação da nação nos países da América Latina.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Como exemplo destas expectativas, observam-se as negociações políticas que perpassaram a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases — Lei n° 9394 de 20.12.96 — cujas principais

Essa dissociação que perpassa a introdução dos recursos das NTIs na prática cotidiana escolar, na medida em que representam, por um lado, uma resposta do Estado-nação como formulador de políticas públicas também vem apresentando um sentido de vinculação da economia à demanda — transnacional — por mão-de-obra informatizada. Essas tendências observadas nas sociedades latino-americanas — de burguesia local precária e classe média de pouca expressão no cenário nacional — parecem reforçar o *ethos* político da função da educação no sentido gramsciano ao considerar a “criação de uma nova cultura”, mas parecem também distanciar-se da “reestruturação democrática da sociedade”. Em parte, porque esta ‘nova cultura’ legitimada por uma escola — em crise — tende a ser caracterizada por um modo global de pensar, agir e sentir regulado por um Estado cada vez mais transnacional.

---

discussões ‘teóricas’ tinham como representantes de um lado, Florestan Fernandes e, por outro, Darcy Ribeiro. Bollmann analisa que “em resumo, vale dizer que o processo autoritário de tramitação da LDB, quando de volta à Câmara Federal, não foi diferente do ocorrido no Senado, ou seja, ausência total de discussão com a sociedade. O relatório do Deputado José Jorge (relator do projeto de LDB na Câmara — PL 1258 — D/88), ficou 10 meses (de março a dezembro de 1996) para ser elaborado, sendo entregue aos deputados federais e ao Fórum Nacional com antecedência de apenas 48 horas antecedendo à votação. Do mesmo modo, a condução dos trabalhos da votação, pelo presidente da Câmara foi, no mínimo, irresponsável, mostrando seu descompromisso e desinteresse pelas questões da educação”. M. da G. N. Bollmann. “LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática”. In: Revista Universidade e Sociedade. Ano VII, nº12, fev., 1997, p. 163. De forma análoga, Fernandes (1997) em artigo em que analisa as possibilidades de desenvolvimento científico — tecnológico no Brasil propõe, de início, o seguinte questionamento: “No artigo sobre *‘Neoliberalism and economic uncertainty in Brazil’*, mostro que na década de 1980 e no início de 1990 as incertezas da política econômica dirigiram-se para o controle da dívida externa e do combate à inflação com pouco espaço para a formulação de políticas positivas dirigidas a um crescimento econômico e social a médio-longo prazo. Atualmente com a inflação sob controle qual tem sido a orientação dos formuladores de políticas econômicas? Medidas de liberalização e internacionalização da economia brasileira têm sido tomadas, mas nem mesmo no discurso têm aparecido metas a médio-longo prazo para o desenvolvimento científico-tecnológico”. A. M. Fernandes, “Possibilidade de desenvolvimento científico-tecnológico” in F. Sobral *et al A alavanca de Arquimedes: ciência e tecnologia na virada do século*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 47.

**ABSTRACT**

*This article deals with the relationship between Education and the State from the perspective of the social function of the school as a social institution which plays significant influence in the process of the building of a nation. It also brings up to date the analyses about the relationship between Education and the State in Latin America starting from the legitimacy crisis which permeates the process of a construction of a Nation-State. The Brazilian State is analyzed in the context of the Latin American States in the sense of abstracting the specificities with respect to the scene which refers to the relationship State-School for the constitution of a Nation-State. Furthermore, it deals with public policies in order to implement the utilization of the new information technologies and their implications in the development of the social function of contemporary school taking into its political dimension.*

**RÉSUMÉ**

*Cet article s'occupe des rapports entre l'Etat et l'Education, dans la perspective de la fonction sociale de l'école en tant qu'institution sociale ayant une influence significative sur le processus de formation de la nation. Il met à jour, encore, les analyses au sujet des rapports entre l'Etat et l'Education en Amérique Latine, à partir de la crise de légitimité qui atteint le processus de construction de l'état-nation. L'Etat brésilien est analysé dans le contexte des états latino-américains dans le sens d'abstraire les spécificités qui se rapportent au cadre en ce qui concerne les rapports école-état pour l'établissement de l'état-nation. Il s'occupe, encore, des politiques publiques pour la mise en oeuvre de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et leurs implications pour le développement de la fonction sociale de l'école contemporaine, tenant compte de sa dimension politique.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Banco Mundial. (1995) *O Brasil e o Banco Mundial: a quinta década de cooperação*. Washington.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Relatório Anual (de 1968 a 1994)*. Washington O. I.
- Bobbio, N. et al. (1994) *Dicionário de política*. Brasília: EdUnB.
- Bobbio, N. (1979) "Gramsci and the conception of civil society" in Chantal Mouffe (ed.) *Gramsci and marxist theory*. London: Routledge&Kegan Paul.
- Bosi, A. (1992) *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Benjamin, F. A. S. (1981) *Educação e mudança social: uma tentativa de crítica*. São Paulo: Cortez.
- Cardoso, F.H. (1979) *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cepal/Unesco. (1993) *Expansión educacional y estratificación en América Latina, 1960 -1970*. PNUD.
- Cunha, L. A. (1975) *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dornbusch, R. (1991) *Economia aberta: instrumentos de política económica nos países em vias de desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, V. (1989) *A produção social da tecnologia*. São Paulo: EPU.
- Furtado, C. (1976) *A economia latino-americana: formação histórica e problemas contemporâneos*. São Paulo: Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1981) *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional.
- Frigotto, G. (1985) *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1978) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Kuhn, T. (1995) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Petit, A. (1994) *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rivas, A. (1980) "Política de descentralización en la educación básica y media" en *América Latina: estado del arte*. Santiago: Unesco/Reduc.
- Schultz, T. W. (1973) *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Weber, M. (1982) *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara.