



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA ARTEMIS RIBEIRO MARTINS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
A EDUCAÇÃO COMO LEGITIMAÇÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL.**

**FORTALEZA
2016**

MARIA ARTEMIS RIBEIRO MARTINS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
A EDUCAÇÃO COMO LEGITIMAÇÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo F. Chagas

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M383p Martins, Maria Artemis Ribeiro.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) : a educação como legitimação e dominação social / Maria Artemis Ribeiro Martins. – 2016.
199f.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo F. Chagas.
1. Igualdade na educação. 2. Investimentos bancários. 3. Alfabetização. I. Título.

MARIA ARTEMIS RIBEIRO MARTINS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
A EDUCAÇÃO COMO LEGITIMAÇÃO E DOMINAÇÃO SOCIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo F. Chagas

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Profa. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Para a classe trabalhadora do Brasil, que fez e faz história segurando esse país no braço.

AGRADECIMENTOS

Em uma de suas passagens mais conhecidas e mais citadas, escrita na obra *A Ideologia Alemã*, Marx afirma que *o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, é o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”*. Ou seja, qualquer feito da humanidade está condicionado à garantia das condições objetivas de sua existência. Por certo, a trajetória que trilhei no decorrer dos vinte meses em que estive empenhada nesta pesquisa não foi um percurso isolado e, tampouco, eu conseguiria realizar essa travessia sem as mediações tão significativas das pessoas que se fizeram e que se fazem presentes, em distintas medidas, na minha vida. Cada uma delas garantiu, objetiva ou subjetivamente, condições para que eu pudesse “fazer história”. Registro aqui, então, minha gratidão.

Meu reconhecimento ao Professor Dr. Eduardo F. Chagas, meu orientador, por esse tempo de interlocução teórica, com diálogo franco e acessível. A seriedade e o rigor com a ciência, o compromisso com a atividade docente, o afeto e o zelo que dispensa a cada um de nós, seus orientandos, são atributos valiosos e referência para nossa formação. Caríssimo professor, o respeito e a amizade que lhe reservo seguem aqui e adiante.

Sinto-me lisonjeada pela composição de minha banca examinadora: a Profa. Dra. Clarice Zientarski – com seus comentários motivadores, observações rigorosas e sugestões instigantes – e o Prof. Dr. Fábio Queiróz, com sua leitura meticulosa, questionamentos provocativos e o entusiasmo que demonstrou pelo meu texto. Ambos me brindaram com apreço, cuidado e otimismo, além de contribuírem para minha afirmação enquanto pesquisadora em formação.

Agradeço também aos colegas e parceiros do Eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, bem como aos componentes do Grupo de Estudos Marxistas (GEM/UFC), dos quais faço parte: seja nos períodos de imersão teórica, seja no ativismo da organização e execução dos nossos eventos acadêmicos, a caminhada e as partilhas estabelecidas com todos contribuiu substancialmente com minha constituição.

Aos servidores administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, sempre solícitos e gentis em auxiliarem todas as vezes que a eles recorri: Adalgiza, Ariadina, Geísa, e Sérgio, muito obrigada. Aproveito também para agradecer aos funcionários dos serviços gerais da Faculdade de Educação (UFC), especialmente ao Sr. Cláudio e à D. Eliana que, mesmo diante da precarização e da subtração de direitos que a condição de trabalhadores terceirizados lhes submete, estão sempre dispostos e empenhados a nos ajudar.

Para existir é preciso dar condição ao corpo e ao espírito. E para a garantia do que não se vê, minha gratidão e afeto desmedido aos amigos que me perdoaram as ausências e que, de perto ou de longe, tornaram os meus dias mais amenos: Paula Morais, Damien Maia, Deivide Sousa, Saulo Oliveira, Naiana Caracas, Paula Costa, Carolina Remiggio, Sandra Jucá, Cibele Chagas, Ellen Damares, Gerlan Oliveira,

Verônica Alves, Nivânia Menezes e Damares Oliveira. Certamente estou cometendo o infortúnio de não citar os nomes de todos aqueles que deveriam estar aqui, contudo, minha ação não é, nem de longe, compatível com meus sentimentos.

Aos meus colegas de categoria, profissionais da educação da Rede Municipal de Fortaleza. Em especial, à Mara d' Myrela que criou, garantiu e defendeu as condições para que eu pudesse me fazer presente nas atividades acadêmicas. Não fosse o seu apoio, a trajetória desse tempo de estudos teria sido incerto e turbulento. Sem sinônimos, resta-me uma memória cheia de gratidão quando penso em você, Mara.

Agradeço também ao George Bezerra, que esteve próximo no momento crucial da organização desta pesquisa. Foi durante as longas conversas acerca de fatores implícitos na objetividade que o delineamento do meu percurso investigativo, efetivamente, se deu. Minha gratidão, meu caro.

Aos camaradas com quem tanto aprendi e aprendo sobre as coisas do mundo e sobre o mundo das coisas. Nos debates, na observação sobre o modelo de organização, na formação política e no movimento de proletarização descobri a validade e o sentido que há em manter a crença no potencial revolucionário da classe trabalhadora. Marcel, Niágara, Natália, Andreyson, Aruska, Ohana, Gaby, Iara, Jane, Renata, Rafael, Paula e Lucas: vocês demonstram, dia após dia, que a camaradagem é o aperfeiçoamento da amizade. É unidade na diversidade.

Ao José Pereira, figura presente nas horas de criação, em momentos de crise e nos desbaratos de riso. Os longos debates teóricos combinados à sua amizade e ao seu esforço por viver um marxismo prático, do qual sou testemunha, foram determinantes para minhas elucubrações. Para você, pessoa que me arranca qualquer tentativa de traduzir sentimento em palavra, minha mais profunda admiração e meu mais honesto afeto. Aqui e sempre.

Ao Manoel Martins (*In Memoriam*), meu pai, que desde a infância me impregnou com os livros. Intuitivamente, mostrou-me que as desigualdades não são naturais, e, assim, encorajou-me a lutar contra elas. Sua ausência castiga meus dias.

Ao meu filho, Felipe, cuja chegada repentina a este mundo me gerou uma potência de vida absurda – e a partir da qual a minha disposição para amar e mudar as coisas foi construída. Sua generosidade e disposição em viver, a leveza e a espontaneidade com que dribla a acidez do cotidiano me mostram que lutar por outro modelo de sociabilidade é mais que possível: é urgente e necessário.

Por fim, e não menos importante, a maior parcela de gratidão à minha mãe, D. Eurlí Campelo. Mulher de origem camponesa, resistiu às deformações que o capital produz e sentiu na pele a expressão das desigualdades quando foi impedida de frequentar a escola ainda criança. Não obstante, atropelou a sentença das coisas por suas filhas, razão pela qual hoje estou aqui. Sua força não embrutecida me convence de que todo e qualquer conhecimento, quando não mediado pela solidariedade, não passa de mera vaidade.

“Trabalhadores,

É a vós que dedico uma obra onde tentei descrever aos meus compatriotas alemães um quadro fiel das vossas condições de vida, dos vossos sofrimentos, das vossas esperanças e das vossas perspectivas. Vivi muito tempo entre vós para ficar bem informado das vossas condições de vida; consagrei a mais séria atenção a conhecer-vos bem; estudei os mais diversos documentos oficiais e não oficiais que tive a

possibilidade de consultar; não fiquei nada satisfeito; não era um conhecimento abstrato do meu assunto que me interessava, queria conhecer-vos nas vossas casas, observar-vos na vossa existência cotidiana, falar convosco das vossas condições de vida e dos vossos sofrimentos, testemunhar as vossas lutas contra o poder social e político dos vossos opressores. Eis como procedi: renunciei a sociedade e aos banquetes, ao Porto e ao Champagne da classe média, e consagrei quase exclusivamente as minhas horas vagas ao convívio com simples trabalhadores; estou ao mesmo tempo orgulhoso e feliz por ter agido deste modo. Feliz, porque assim vivi muitas horas alegres, enquanto aprendia a conhecer a vossa verdadeira existência — muitas horas que, se assim não fosse, teriam sido desperdiçadas em tagarelices convencionais e em cerimônias reguladas por uma aborrecida etiqueta; orgulhoso porque tive assim ocasião de fazer justiça a uma classe oprimida e caluniada a qual, apesar de todos os seus defeitos e de todas as desvantagens da sua situação, só poderia recusar apreço quem tivesse alma dum comerciante inglês. (...).”

Friedrich Engels aos trabalhadores ingleses. Barmen (Prússia Renana), 15 de março de 1845.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política estabelecida em resposta às prescrições do Grupo Banco Mundial para o sistema educacional brasileiro, e tem por objetivo central localizá-lo como mecanismo de legitimação e de dominação social. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica apoiada no eixo teórico marxista. Optamos pela síntese de múltiplas determinações que nos permite o materialismo histórico-dialético e, assim como em Marx, tanto o trajeto expositivo dessa investigação quanto o complexo supracitado serão guiados pelo nosso objeto. A lógica dessa abordagem se dá por meio da concepção da educação como investimento nos homens, ou seja, para a formação de capital humano e de capital intelectual que, amparada na ideologia da igualdade das oportunidades, fomenta nos indivíduos a crença de que todos, independentemente de sua origem social, são capazes de se inserir, equitativamente, na busca individual do desenvolvimento de suas competências e habilidades e, assim, ascenderem socialmente. Essa ascensão – ainda que parcial, limitada e baseada na ampliação do acesso aos bens de consumo por meio dos programas de endividamento – corrobora com a naturalização das desigualdades, com a ficção de mudança de classe, para a conformação com as condições objetivas de existência e para o distanciamento da luta de classes, portanto, para a legitimação e a dominação social. Observando o papel e os caminhos percorridos pelas agências internacionais sobre o campo educacional do Brasil; o percurso das políticas educacionais emergidas do âmbito internacional do pós-guerra, na virada entre os Séculos XX e XXI, bem como seu despontamento na trama brasileira no Século XXI e a teoria da igualdade de oportunidades, de François Dubet – como ideologia que contribui para a legitimação e para a naturalização das desigualdades, a educação brasileira é aqui pensada no contexto da sociabilidade capitalista e da luta de classes, sob as nuances da economia e da política internacional. Não obstante os limites desvelados e a necessidade de ser mediada por organismos de classe, concluímos que a educação (com seus sistemas educacionais e escolas) possui um papel imprescindível na socialização dos conhecimentos historicamente construídos e representa um momento de extrema importância para o desenvolvimento da consciência do proletariado com a fusão entre as esferas teóricas e práticas da existência humana, portanto, pode auxiliar na luta da classe trabalhadora por sua emancipação.

Palavras-chave: Banco Mundial. Igualdade de Oportunidades. Emancipação da Classe Trabalhadora.

ABSTRACT

This dissertation presents a critical analysis of the National Pact for Literacy in the Right Age (*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*) - PNAIC, policy established in response to the requirements of the World Bank Group for Brazilian educational system, and has as main objective to find it as a legitimating mechanism of the social domination. This is a documental and bibliographic research supported by the marxist theoretical axis. We opted for the synthesis of multiple determinations that grants us the historical and dialectical materialism, as well as in Marx, both the expository path of this investigation as the mentioned above complex will be guided by our object. The logic of this approach is based on the concept of education as an investment in men, i.e. in the formation of human capital and intellectual capital, based on the ideology of equal opportunities, that promotes in people the belief that everyone, regardless of their social background, are able to enter equitably in the individual pursuit of the development of their skills and abilities and thus to ascend socially. This rise - albeit partial, limited and based on expanding access to consumer goods through indebtedness programs - endorses the naturalization of inequality, the class change fiction, the compliance with the objective conditions of existence and the detachment of the class struggle, therefore, for the legitimation and social domination. Considering the role and the paths taken by international agencies on the educational field in Brazil, regarding the education policies in the international scope that emerged during the post-war decades, continuing on at the turn of the twenty-first century and appeared in the Brazilian scene in early 2000`s, alongside the theory of equal opportunities by François Dubet - an ideology that legitimizes and naturalizes the inequalities, the Brazilian education is here conceived in the context of capitalist sociability and class struggle, influenced by the nuances of the international economy and politics. Despite the unveiled limits and the need of class organs intermediating, we conclude that education (with the educational systems and schools) has an essential role in the socialization of the knowledge historically constructed and represents a moment of great importance for the development of a proletariat consciousness with the merge between the theoretical and practical spheres of the human existence. Therefore, it can assist in working class struggle for emancipation.

Keywords: World Bank. Equal opportunities. Emancipation of the Working Class.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	NO PALCO DO MUNDO: O BANCO MUNDIAL COMO PROTAGONISTA DA CENA EDUCACIONAL PERIFÉRICA	19
2.1	Bretton Woods, criação do FMI e do Grupo Banco Mundial	19
2.2	Grupo Banco Mundial: Organização e Estrutura Decisória	26
2.3	O Princípio de Tudo: a Gestão Mcnamara e a Política do “Assalto à Pobreza” e do Desenvolvimento como Segurança	34
2.4	Primeiros Ajustes, Consenso De Washington e o Movimento de Educação para Todos.....	58
3	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESCORTINANDO O CENÁRIO POLÍTICO E IDEOLÓGICO	71
3.1	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Estrutura e Desenvolvimento	72
3.2	O Que há por trás do Pacto? Uma análise sobre a Ideologia da Igualdade de Oportunidades.....	88
3.2.1	<i>Premissas do pensamento de François Dubet</i>	89
3.2.2	<i>Do Elitismo Republicano à Igualdade Meritocrática das Oportunidades.....</i>	92
3.3	Os Limites da Igualdade Meritocrática das Oportunidades	96
3.4	Entre a Igualdade Distributiva e a Igualdade Social das Oportunidades	101
3.5	Igualdade Individual das Oportunidades: o Fracasso Escolar como Exclusão Social	118
4	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: A QUESTÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) SOB O ENREDO DA LUTA DE CLASSES	125
4.1	A Conjuntura Educacional Brasileira no Complexo Político-econômico do Século XXI: Uma Performance bem Ensaída	126
4.2	A Educação em Marx: Formação como Possibilidade Emancipatória para a Classe Trabalhadora	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERENCIAS.....	193

1 INTRODUÇÃO

A ideologia do capital se materializa nas diversas práticas sociais, desde as de cunho *a priori*, particular (nas relações afetivas, na sexualidade, nas escolhas profissionais, nas vocações artísticas ou desportivas, na relação com o próprio corpo, entre outras) até aquelas realizadas de forma institucionalizada, como os movimentos populares, a religião, a filantropia, organizações não governamentais (ONGs), na produção industrial, em empresas privadas, por meio dos veículos midiáticos e em instituições de educação não formal ou formal, como é o caso das escolas. Por meio das diversas práticas sociais essa ideologia ganha forma e tem seu percurso minuciosamente delineado.

Em uma nova ordem mundial, globalizada, é através da política que as diversas conexões internacionais que tecem a hierarquia e as desigualdades entre o centro e a periferia do capital são organizadas a fim de, por meio de sanções e cerceamentos, promoverem a subserviência das massas e o convencimento de que a forma de sociabilidade a qual estamos submetidos é então o único, o possível e o inevitável modelo de organização social a ser, por nós, construído e experimentado.

As premissas acima nos fazem crer que é necessário e pertinente trazer à tona o debate conjuntural sobre os modelos operacionais do capital que têm se constituído na contemporaneidade e as tensões que os envolvem. A partir do viés materialista histórico-dialético, focado cuidadosamente nos arranjos da história e na análise das contradições que se dão na correlação de forças inerentes à sociedade capitalista, é que a tarefa de pensar a educação, por meio de uma análise estrutural (amparada na extensa e complexa teia econômica, social, cultural e política) que compõe a realidade contemporânea, se torna relevante.

A presente dissertação é resultado da pesquisa de mestrado inserida na rede de produções teóricas desenvolvidas pelo eixo de pesquisa Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, por sua vez integrado à linha de pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS) – do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem por central objetivo localizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como base a análise de Karl Marx sobre a sociedade capitalista e o desvelar dos pressupostos ideológicos do programa – aqui, especificamente, da

teoria da igualdade de oportunidades, de François Dubet – como uma política estabelecida em resposta às prescrições do Grupo Banco Mundial para a periferia do capital financeiro internacional, portanto, como mecanismo de dominação social.

No primeiro momento, para realizar a análise de conjuntura, apoiamos-nos em fontes documentais geradas pelo Grupo Banco Mundial (GBM), por instituições internacionais a ele relacionadas (Unicef, Unesco, ONU, entre outras que se encontram nas referências bibliográficas), além dos fornecidos nas plataformas digitais oficiais do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Contudo, ocorreu-nos a preocupação de não nos determos na empiria ou em uma mera descrição exegética. O desafio foi, então, de zelarmos para transformar os ingredientes históricos, advindos dos documentos e da bibliografia consultada, em explicações teóricas. Assim, pela necessidade de estabelecer uma metodologia com a qual dispuséssemos dos instrumentos necessários para compreender o papel da educação no contexto dinâmico do funcionamento e do desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como a interpretação de vestígios históricos desenhados na tessitura da totalidade de nosso tempo, optamos pela síntese de múltiplas determinações que nos permite o materialismo histórico-dialético. Recorremos, para isso, a diversos artigos e obras, com temas afins, de pesquisadores nacionais e internacionais, cuja consulta pode ser realizada nas referências deste trabalho. A obra do sociólogo francês François Dubet, *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*, foi apresentada na íntegra em diálogo com o objeto deste trabalho, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Marx e Engels, como nosso eixo teórico, foram estudados a partir das obras *A Ideologia Alemã*, *Luta de Classes na Alemanha*, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, *Textos sobre Educação e Ensino*, *Crítica ao Programa de Gotha*, *Manifesto do Partido Comunista*, *O Capital* (livro I) e *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*.

Assim como em Marx, tanto o trajeto expositivo dessa investigação quanto o complexo supracitado serão guiados pelo nosso objeto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Não obstante, reafirmamos que nosso olhar se debruçará no arcabouço da teoria marxista, haja vista compreendermos que ela nos fornece os elementos mais substanciais, compósitos e estruturais para interpretarmos a realidade concreta, aqui ressaltando, a atual conjuntura da política

educacional brasileira implantada pelos sistemas escolares e redes de ensino de todo o país.

Considerando que as relações, em sua concretude, desenvolvem-se de maneira entrelaçada, é que a dinâmica entre os âmbitos nacionais e as instituições internacionais (encarregadas de disseminar e manter a ordem do capital) ganhará relevo e substância no primeiro capítulo dessa pesquisa, que tem como objeto de investigação central, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Desde quando foi lançado, em 2012, o programa está alçado como uma das principais políticas educacionais do Brasil e, no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental, o maior em ocorrência na cena brasileira desde a primeira e já meados da segunda década do Século XXI¹.

O Capítulo 1 está organizado em quatro seções. Primeiramente, tratamos de explicitar a conjuntura da criação do Grupo Banco Mundial como um dos produtos do *Tratado de Bretton Woods*, de demonstrar as tensões políticas e econômicas que se davam no eixo Estados Unidos e Europa (com expressão do Reino Unido), bem como a assimetria dos marcos sobre os quais se deu a *Conferência de Bretton Woods*, que originou o tratado. No segundo momento, apresentamos um panorama das organizações que participam da composição do Grupo Banco Mundial (GBM) e o papel de cada uma delas. A ideia é revelar a complexidade da instituição, ressaltando a capilaridade e a abrangência do seu modo e do seu campo de ação. A terceira seção trata dos anos em que Robert McNamara esteve na presidência do Banco. A opção por delinear o período se deu pela relevância histórica dentro da instituição e pela força que a sua abordagem expansiva, entendendo o desenvolvimento como segurança das nações, ganhou no âmbito internacional. Explicitamos a construção político-ideológica de sua bandeira de assalto à pobreza e os desdobramentos dela em projetos setoriais e sociais para os meios rural e urbano, resultando na consolidação do Grupo Banco Mundial como liderança da assistência financeira e da orientação política no âmbito internacional. Trazemos ainda à discussão uma prévia sobre o processo de aceleração do endividamento dos países da periferia do capital e o contorno de algumas ações de

¹ Para uma maior apropriação acerca do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, há diversas plataformas digitais em que constam informações. Sugere-se o acesso a < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/>>. Acesso em 28 de abril de 2015.

McNamara frente à instabilidade econômica e às tensões políticas que ocorreram no período de sua gestão. Por fim, na última seção buscamos problematizar o giro da instituição, do ponto vista político e financeiro, diante da crise que se estabeleceu na década de 1970, desembocando nos programas de ajustamento e na neoliberalização do conjunto das políticas sociais. Destacamos ainda a inserção da Teoria do Capital Humano como orientação ao investimento no potencial humano, garantindo por meio da formação, a manutenção da ordem política como condição fundamental ao ajuste estrutural. Essa virada político-ideológica deslocou para a educação, substancialmente, a atribuição não apenas de operacionalizar as desigualdades sociais, mas agora também, tendo o conhecimento como principal fator de produção (o chamado *capital intelectual*), de alavancar a reestruturação capitalista neoliberal por meio do financiamento internacional, das reformas educacionais e a reorganização dos processos educativos no âmbito internacional.

O percurso investigativo segue, no Capítulo 2, organizado em cinco seções que têm como objetivo dissecar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em suas dimensões objetiva e ideológica. Na primeira seção fazemos uma exposição, com base nos documentos oficiais, da estrutura e do desenvolvimento do programa, localizando-o desde sua concepção no âmbito legislativo como adequação à agenda do Banco Mundial e à sua política de ajustamento estrutural, à divisão das ações entre os eixos de trabalho, como foi organizado. Por não ocupar um lugar de centralidade nesta pesquisa, os aportes epistemológicos não foram desenvolvidos além do necessário para permitir ao leitor uma compreensão geral sobre o Pacto. Além dos aspectos do financiamento e do monitoramento das ações por meio de avaliações em larga escala, explicitamos o lugar crucial que o Estado atribui aos professores para a garantia dos resultados esperados pelo Governo em atendimento às expectativas das agências internacionais. Na segunda seção, iniciamos a apresentação do sociólogo francês, François Dubet, e de sua teoria da *igualdade de oportunidades*. A análise da sua obra *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (que serviu de referencial para a elaboração do Pacto) nos permite visualizar a atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como importante ferramenta de legitimação das contradições próprias ao modelo de sociabilidade capitalista, tanto no aspecto da qualificação mínima para o mercado e do desenvolvimento parcial

das capacidades dos indivíduos, bem como na legitimação da lógica das desigualdades como óbvias e naturalmente postas. O modelo educacional que o sociólogo apresenta, inspirado na experiência francesa e nos ideários da *Teoria da Justiça* de John Rawls, influenciou, de forma substancial, as concepções e prescrições políticas para a educação escolar dos sistemas educacionais dos países periféricos, aqui se destacando o Brasil. Seguiremos ainda, nas três seções posteriores, destrinchando a *igualdade de oportunidades* em sua relação com a meritocracia, a igualdade distributiva e a igualdade social das oportunidades, empenhados com a tarefa de apontar seus desdobramentos práticos e seus limites. Por último, estivemos engajados em expor o problema do fracasso escolar na perspectiva da igualdade individual das oportunidades, o que para o autor, sugere a prerrogativa para o aprofundamento das desigualdades e da exclusão sociais.

O Capítulo 3 apresenta um panorama da educação brasileira na trama político-econômica da virada do século XX para o XXI, período em que foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto deste trabalho. Mantendo-o como ponto de partida, debatemos a questão da educação e da formação da classe trabalhadora sob o prisma da luta de classes, não como a reprodução de uma formação forjada para o consumo e na exploração, como é na sociedade capitalista, mas, ainda que se realize nela, como possibilidade de auxiliar a classe trabalhadora em sua organização e efetivação da revolução socialista. Por fins didáticos, o capítulo foi dividido em duas seções: a primeira traz uma breve análise da educação brasileira na atual conjuntura, sob as nuances política e econômica, perpassada pela luta de classes, identificando as contradições e a relação que se estabelece entre estrutura e conjuntura. Para isso, alguns autores foram selecionados a fim de subsidiarem a discussão pela relevância que possuem dentro de uma perspectiva crítica da educação e pela compreensão sobre os fenômenos sociais que suas ideias nos fornecem: Gaudêncio Frigotto e Valério Arcary. Na segunda seção apresentamos, em Marx e em Engels, elementos teóricos que revelam a compreensão dos autores sobre a educação e a formação humana, bem como nos indiquem possíveis caminhos ou alternativas para que classe trabalhadora organize suas lutas e se oriente a fim de romper com a condição de exploração na qual se mantém submetida. Ainda que não haja, em Marx, um tratado específico sobre o tema da educação, seus postulados nos indicam que ela é uma

relação social de produção, portanto, componente da totalidade das relações humanas. Nesta perspectiva, tornam-se evidentes as consequências do trabalho estranhado na formação da classe trabalhadora, deformando-a em favor de uma adequação à existência abstraída e destinada à atividade assalariada do capital. A investigação avança com a exposição breve acerca das contribuições da pedagogia histórico-crítica, que no Brasil tem como principal representante Demerval Saviani, contrapondo a percepção do autor sobre a relação entre educação e política com o pensamento de Marx e Engels. Por fim, dados os limites, mas também possibilidades, que a educação - e o aparato escolar – apresentam para a efetiva emancipação humana, evidenciamos, entre outros, dois organismos de classe que, em potencial, podem contribuir com a formação da classe trabalhadora atuando, dialogicamente, com sua educação. Com naturezas, objetivos e possibilidades distintas, escolas, sindicatos e partidos revolucionários podem [e devem] em medidas e atuações complementares, favorecer respectivamente: 1. a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, a plasticidade e a sofisticação do pensamento e da capacidade de abstração dos trabalhadores; 2. a inserção nos movimentos de lutas – ainda que parciais – e o avanço da consciência de classe por meio da ação imediata e coletiva; 3. a compreensão do pressuposto da luta de classes, localizando a divisão do trabalho e a propriedade privada como lugar de centralidade na complexa teia da totalidade, bem como a superação do modo de produção capitalista como finalidade da revolução socialista.

Como considerações sobre a pesquisa realizada, apresentamos uma síntese de toda a exposição, refletindo sobre as dificuldades que há em pensar uma educação para além de um mecanismo de dominação social – como ela é na sociedade burguesa. Antes, como prática social que auxilie a classe trabalhadora no desenvolvimento de sua consciência, na organização de suas lutas e no engajamento político que tenha a revolução socialista como horizonte. Todavia, destacamos que a ruptura radical com o modo de produção capitalista é o único caminho que pode, efetivamente, superar os antagonismos e as deformações que o atual modelo societário produz. É no interior da sociedade que produz o estranhamento, as desigualdades e a exploração que se torna possível a construção de uma consciência que a nega, a saber, a consciência de classe.

2 NO PALCO DO MUNDO: O BANCO MUNDIAL COMO PROTAGONISTA DA CENA EDUCACIONAL PERIFÉRICA

Esse primeiro capítulo anseia delinear o percurso das políticas educacionais emergidas do âmbito internacional do pós-guerra, na virada entre os Séculos XX e XXI e seu despontamento na trama brasileira no Século XXI, localizando nessa tessitura, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A intervenção estadunidense, progressivamente mais agressiva, à procura de submeter terrenos cada vez mais extensos à sua dominação, tornou a educação escolar uma ferramenta especializada e eficaz de promover a movimentação da engrenagem imperialista no bojo de sua injunção política.

Deste modo, para compreender a sinergia entre o sistema financeiro internacional e o cenário educacional brasileiro, os desdobramentos do modelo hegemônico de governança norte-americano sobre a atual e principal política de alfabetização do Brasil presente, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é que se fez imprescindível a investigação dos papéis e dos caminhos percorridos pelas agências internacionais (vinculadas ao Grupo Banco Mundial) sobre o campo educacional para periferia do capital, aqui nesta pesquisa, com centralidade no Brasil. O Grupo Banco Mundial, desde sua criação, age das mais diferentes formas como um prescritor político, financeiro e ideológico do modo de organização capitalista. Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nos aparece com uma resposta às suas prescrições para a sistematização política e econômica do campo educacional, mais precisamente das atividades educativas que são desenvolvidas no sistema escolar brasileiro.

2.1 Bretton Woods, criação do FMI e do Grupo Banco Mundial

Neste momento, iniciaremos um percurso histórico para a orientação da leitura a fim de que haja uma melhor apropriação acerca do contexto em que se deu a criação do Fundo Monetário Internacional e do Grupo Banco Mundial, a saber, durante a *Conferência de Bretton Woods*, além de apresentar o cenário de disputas e tensões político-econômicas que emergiu entre os Estados Unidos e a Europa,

mais especificamente com o Reino Unido, no período final da Segunda Guerra Mundial.

Tratado de Bretton Woods foi como ficou conhecida a série de disposições firmadas por diversos países, incluindo o Brasil, em julho de 1944 na cidade norte-americana de mesmo nome. Em vias de encerramento do grande conflito que se estabelecera no mundo, os Estados Unidos e seus aliados se anteciparam em discutir os rumos da política e da economia globais que, a partir de então, seriam seguidos. Avaliaram como inviável manter em vigor o formato de colonialismo político que havia caracterizado o sistema econômico internacional até aquele período. Consideraram como necessário atribuir uma nova roupagem ao já desgastado modelo, propondo então uma versão que permitisse a ampliação do controle e da exploração capitalista sobre os recursos naturais, sobre a força de trabalho e sobre os mercados das áreas periféricas do capital. Não se tratava, porém, de uma substituição sistêmica. Ao contrário, a ideia era adequar a arquitetura econômica internacional aos interesses e demandas norte-americanos que emergiam dali em diante, garantindo assim, a soberania global estadunidense e afastando a chance do ressurgimento de um trauma depressivo semelhante ao que ocorrera com a queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929².

O objetivo do encontro era definir os parâmetros que regeriam a economia mundial após a Segunda Guerra, ou seja, modelar as relações político-econômicas de modo que garantissem, ao mesmo tempo, o livre comércio, especialmente para os produtores norte-americanos, a abertura dos mercados estrangeiros ao capital estadunidense e o acesso irrestrito a matérias-primas necessárias àquela que se tornara a maior potência econômica e militar do planeta³. O sistema financeiro que surgiria ali no encontro seria amplamente favorável aos Estados Unidos que, a partir daquele momento, assumiria o controle de fato da maior fatia da economia mundial, bem como de todo o sistema de distribuição de capitais. Atenta e cuidadosa a refutar o espectro da grande depressão, a cúpula estadunidense verificou a necessidade de estabelecer regras que garantissem sua estabilidade monetária e, ao mesmo tempo, plena liberdade para seus capitais

² SAXE-FERNÁNDEZ, John & DELGADO-RAMOS, Gian Carlo. **Imperialismo y Banco Mundial**. Madrid: Editora Popular, 2004, p.15.

³ *Ibidem*, p.16.

ocuparem o mundo. O Tratado de Bretton Woods institucionalizou essa hegemonia e o dólar foi estabelecido como moeda forte do sistema financeiro internacional⁴.

Para evitar a repetição do desastre era necessário, antes de tudo, constituir uma ordem econômica internacional capaz de alentar o desenvolvimento, sem obstáculos, do comércio entre as nações, dentro de regras monetárias que garantissem a confiança na moeda-reserva, o ajustamento não-deflacionário do balanço de pagamentos e o abastecimento de liquidez requeridos pelas transações em expansão. Tratava-se, portanto, de erigir um ambiente econômico internacional destinado a propiciar um amplo raio de manobra para as políticas nacionais de desenvolvimento, industrialização e progresso social⁵.

A Conferência em Bretton Woods se realizou sobre marcos visivelmente desiguais. Estavam presentes quarenta e quatro delegações aliadas e associadas, além de um país neutro (Argentina), contudo, as negociações ocorreram, efetivamente, entre apenas duas delas, a saber, Estados Unidos e Reino Unido⁶. Ambas as nações consideravam ser de fundamental importância a criação de um sistema de cooperação econômica regulado e, paralelamente, de instituições de caráter multilateral que mediassem as relações, a priori financeiras, que se estabeleceriam entre os países do centro e da periferia⁷. Na perspectiva dos representantes das duas potências, era preciso erguer uma ordem que encorajasse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre comércio e o investimento internacional como condições imprescindíveis para a conquista e a manutenção da paz e da prosperidade entre as nações. Estados Unidos e Reino Unido também defendiam a autonomia entre os Estados para realizarem políticas econômicas que blindassem suas economias nacionais das pressões financeiras internacionais⁸. Contando com o apoio imperativo de industriais, sindicatos e políticos, a ideia foi

⁴ LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, nº. 03, São Paulo, 1999.

⁵ BELLUZZO, Luiz G. de Mello. **O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados globalizados**. Economia e Sociedade, Campinas, n.4, jun.1995, p. 12.

⁶ KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its first half century history**. Vol.1. Washington: Brookings Institution Press, 1997, p. 69.

⁷ GWIN, Catherine. US Relations with the World Bank, 1945-1992. In: KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its First Half Century**. Vol. 2. Washington: Brookings Institution Press, p.196.

⁸ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

alvo de enfrentamentos de grandes banqueiros privados e administradores dos bancos centrais, que, até antes de 1931, dominavam as políticas financeiras⁹.

Não obstante, imbuídos na tarefa de consolidar suas supremacias, Estados Unidos e Inglaterra divergiam substancialmente no que diz respeito aos conteúdos e instrumentos através dos quais a materialização dos seus projetos pudesse ser efetivada. Ao primeiro interessava afirmar a predominância do dólar como moeda internacional e âncora do poder político-financeiro norte-americano. Almejavam também o fim da preferência inglesa no território do império britânico e, mais ainda, a abertura dos mercados domésticos dos demais países às importações originárias de suas empresas e complexos industriais¹⁰. À segunda, embora endividada e carecendo de subsídio financeiro, que naquele momento somente os EUA poderiam prover, era vital minimizar a perda da força da libra e de prerrogativas econômicas e sociais. Interessava-lhe, então, assegurar a zona da libra esterlina como um espaço de interesses privilegiados, dentro do qual o papel de destaque não coubesse aos norte-americanos¹¹.

No período de negociações que antecedeu a Conferência, EUA e Reino Unido mantiveram informalmente, desde 1942, negociações que foram encabeçadas por John Maynard Keynes e Harry Dexter White, este último, assessor-chefe do secretário do Tesouro estadunidense, Henry Morgenthau¹². Keynes – assessor principal do Tesouro britânico – elaborou propostas para o redesenho econômico internacional que se concentravam em três pontos principais¹³. O primeiro seria o multilateralismo dos pagamentos. Primeiramente, e segundo ele, a causa das restrições comerciais e da multiplicação de acordos bilaterais que desarticulavam o intercâmbio internacional seria a falta de meios de pagamento. Deste modo, organizando o sistema de pagamentos seria possível liberalizar o intercâmbio comercial: a criação de um fundo para a reconstrução de países atingidos pela guerra, (que logo depois, no ideário do próprio Keynes, fora ampliado e surgiria

⁹ HELLEINER, 1994, p. 49-50. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 99.

¹⁰ EICHENGRENN, Barry. **A Globalização do Capital: uma história do sistema monetário internacional**. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 138.

¹¹ LICHTENSZTEJN, Samuel & BAER, Mônica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 27-34.

¹² AGLIETTA, Michel & MOATTI, Sandra. **El FMI: del orden monetario a los desórdenes financieros**. Madrid: AKAL Ediciones, 2002, p. 16-17.

¹³ *Ibidem*, p. 17-18.

então com o intuito de promover o desenvolvimento internacional sob financiamento de recursos da *International Clearing Union* - União Internacional de Compensações). O segundo ponto compreenderia o ajuste simétrico entre países deficitários e países que possuíam excedentes a fim de prevenir a experiência deflacionista que se estabeleceu após a primeira guerra e que havia sido desastrosa. O terceiro ponto seria a constituição de um marco mundial de cooperação monetária e financeira orientado a promover o equilíbrio e o crescimento econômico, cujo epicentro seria a criação da supracitada *International Clearing Union* (*União Internacional de Compensações*), uma espécie de banco central internacional que teria o poder de emitir uma nova moeda (*bancor*) de reserva mundial em substituição ao ouro, contudo, a ele conversível. A função dessa união seria a de regular em matéria financeira, prover liquidez à economia e operacionalizar os ajustes entre países com déficit e superávit no balanço de seus pagamentos¹⁴.

O sistema monetário imaginado por Keynes introduzia uma lógica de equilíbrio entre os países que pressupunha regras de ajuste e impunha as mesmas obrigações tanto a países excedentários quanto a países deficitários, o que demandaria uma solidariedade entre credores e devedores, e para ser aceitável, deveria apresentar vantagens para ambas as partes. Para os devedores haveria, então, a possibilidade de realizar empréstimos a fim de suavizar o rigor dos ajustes restritivos. Para os credores, a seu ver, responsáveis pelos problemas ocorridos nas relações internacionais, a vantagem residia na garantia de limitação das dívidas acumuladas pelos bancos centrais devedores. Estas garantias seriam mais importantes ainda mais quando o banco de compensação internacional criasse uma moeda internacional em contrapartida às dívidas dos países deficitários¹⁵.

Todavia, as preocupações e os interesses de White estavam muito distantes dos que Keynes defendia. Para White, a questão central não era criar um sistema monetário novo, mas sim de corrigir os defeitos dos desequilíbrios monetários surgidos no entre guerras e impulsionar o protagonismo do dólar que se tornaria então esmagador com a recuperação do comércio internacional. Além disso,

¹⁴ SANAHUJA, José Antonio. **Altruismo, mercado y poder: el Banco Mundial y la lucha contra la pobreza**. Barcelona: Intermón Oxfam, 2001, p. 50-51.

¹⁵ AGLIETTA, Michel & MOATTI, Sandra. **El FMI: del orden monetário a los desórdenes financeiros**. Op. Cit., p. 16-17.

o assessor-chefe do secretário do tesouro estadunidense se baseava em princípios tais como reestabelecer a convertibilidade entre as moedas, designando câmbios fixos, porém ajustáveis, após consulta coletiva, a fim de evitar desvalorizações competitivas; a multilateralidade dos intercâmbios, contudo, impedindo restrições às exportações americanas. Por fim, White não queria apenas eliminar os acordos comerciais bilaterais, mas garantir a plena abertura ao capital norte-americano¹⁶.

Foi nesse cenário de tensões que, no lugar do banco central internacional proposto por Keynes, acordou-se então a criação de um fundo de estabilização monetária, que viria a se tornar o que ficou conhecido posteriormente como Fundo Monetário Internacional (FMI). Todavia, desprovido de mecanismos de ajuste globais, em caso de superávit, as consequências dos ajustes recairiam completamente sobre os países deficitários. Observa-se então que, antes mesmo da ocorrência de fato da conferência e da formalização da nova roupagem do sistema financeiro internacional pós-guerra, os Estados Unidos anteciparam suas condições e reivindicaram a isenção da responsabilidade de prestar contas sobre sua política econômica¹⁷.

Seguindo no mesmo ciclo de negociações, em 1943, acordou-se também a criação de um banco para a reconstrução e o desenvolvimento em lugar do fundo, também proposto pelo então assessor principal do tesouro britânico. White, convencido de que os investidores privados não tinham condições de prover o fluxo líquido de recursos necessários à reconstrução dos países afetados pela guerra, concebera um banco que deveria garantir títulos estrangeiros e, conforme necessário fosse, emprestasse diretamente aos governos. O objetivo da agência seria mais, portanto, de encorajar o capital produtivo do que propriamente realizar empréstimos¹⁸.

Durante a Conferência, as atividades foram concentradas em três comissões. A primeira, dirigida por White, debruçou-se sobre a elaboração do acordo sobre o Fundo Monetário Internacional (FMI). A segunda, presidida por Keynes, dedicou-se à tarefa de pensar o futuro do Banco de Reconstrução e

¹⁶ Ibidem, p. 20.

¹⁷ SANAHUJA, José Antonio. **Altruismo, mercado y poder: el Banco Mundial y la lucha contra la pobreza**. Op. Cit., p. 50-60.

¹⁸ GWIN, Catherine. US Relations with the World Bank, 1945-1992. In: KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its First Half Century**. Op. Cit., p.197.

Desenvolvimento e a terceira, sob chefia do mexicano Eduardo Suárez, encarregou-se de pensar sobre a constituição de outros meios de cooperação financeira¹⁹.

O propósito da conferência está (...) por inteiro dentro da tradição estadunidense e é completamente alheio a considerações políticas. Depois desta guerra, os Estados Unidos querem a utilização total de suas indústrias, fábricas e fazendas; emprego pleno e constante para seus cidadãos, em particular seus ex-militares; e paz e prosperidade completas. Para isso é preciso um mundo com um comércio vigoroso e esse somente pode ser alcançado se as moedas são estáveis, se o dinheiro conserva seu valor e se as pessoas podem comprar e vender com a certeza de que o dinheiro que recebem na data de vencimento terá o valor que contrataram, e a isso se deve a primeira proposta, a do fundo de estabilização. Uma vez que tenhamos valores seguros e estáveis, o próximo passo será promover a reconstrução mundial, retomar o comércio normal e pôr fundos à disposição das empresas solventes, o que demandará, por sua vez, produtos estadunidenses. Daí a segunda proposta de um Banco de Reconstrução e Desenvolvimento²⁰.

A futura instituição econômica, a saber, o Banco de Reconstrução e Desenvolvimento, essencialmente, figurava como uma proposta fundamentalmente norte-americana, uma vez que todo o trabalho preliminar de discussão e delineamento ocorrera dentro do governo estadunidense²¹. Ao compreender que – diante da negativa dos negociadores norte-americanos em concederem crédito sem contrapartida financeira – precisaria de fundos para garantir sua reconstrução, a delegação britânica passou a apoiar fortemente o ideário do banco. E já na abertura da *Conferência de Bretton Woods*, Keynes reconheceu em seu discurso que a possibilidade da criação de um banco internacional se devia, fundamentalmente, à iniciativa e às condições objetivas do Tesouro dos Estados Unidos²².

O produto final de *Bretton Woods* apontava, simbólica e materialmente, a hegemonia norte-americana sobre a reorganização do cenário político e econômico internacional no pós-guerra, uma vez estabelecidos uma nova ordem monetária baseada no dólar, o centralismo da criação de liquidez e o fomento das condições de expansão e internacionalização do capital estadunidense²³. O FMI nascera com a

¹⁹ Disponível em: < <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/multilaterais/convencao-sobre-o-fundo-monetario-internacional/>>. Acesso em 02 de maio de 2015.

²⁰ US DEPARTMENT OF STATE, 1948, p. 1.148 *apud* Peter *et al.*, 2004, p. 66-67. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 102-103.

²¹ MASON & ASHER, 1973, p. 12-13. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 103.

²² *Ibidem*, p. 103.

²³ HOBBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos**. O breve Século XX – 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

quantia em caixa de US\$ 5 bi, valor relativamente modesto para a época, porém, já com uma regulamentação bastante ostensiva, endossando os moldes segundo os quais as obrigações de ajuste recaíam duramente sobre países deficitários. Como sua fundamental incumbência, teve-se a tarefa de regular os tipos de câmbio e promover a estabilidade financeira internacional através da concessão de empréstimos aos países-membros em caso de déficit em seus balanços de pagamento. Com o passar do tempo, as concessões de empréstimo do FMI se tornaram cada vez mais rígidas, corroborando com o conjunto de medidas do modelo hegemônico de política econômica. Por fim, consolidando o tripé do sistema *Bretton Woods*, criou-se em 1995 – após um longo processo de negociação – a Organização Mundial do Comércio (OMC)²⁴.

2.2 O Grupo Banco Mundial: Organização e Estrutura Decisória

Após delinear o cenário da criação e explicitar as tensões político-econômicas que se deram na disputa americana e europeia pela hegemonia global, com o intuito de elucidar a complexa organização da instituição e a dimensão do seu lastro de alcance, bem como o cerceamento gerado nos países periféricos, dada a dependência financeira ao Grupo Banco Mundial, faz-se necessário compreender a composição daquela que se constituiu como a agência regente da política e da economia internacional, operacionalizando, objetiva e subjetivamente, a expansão do capital em todo o planeta. Essa compreensão se torna ainda mais relevante quando percebemos a íntima relação que se dá entre as políticas setoriais e sociais (como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) implementadas nos países emergentes com o processo de relativização da pobreza e o modelo de contenção de massas proposto pelo Banco.

O Grupo Banco Mundial (GBM), desenhado durante a *Conferência de Bretton Woods*, corresponde a um complexo de organizações encarregadas do exercício de tarefas que, embora a priori distintas, são estreitamente entrelaçadas no bojo do modelo imperialista de condução da política econômica internacional. Citando-as, temos: 1. Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI)²⁵,

²⁴ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 105.

²⁵ Outras informações sobre a AMGI consulte-se: <http://www.miga.org/>.

que atua como uma espécie de seguradora, é responsável por garantir os investimentos contra riscos não-comerciais e políticos, como mediadora em conflitos cobrindo um vasto leque que abarca de situações como expropriação/desapropriação de bens a descumprimentos unilaterais de contrato por órgãos públicos. Também assessora a governos na definição, implementação e manutenção de políticas favoráveis à atração de capital privado e estrangeiro; 2. A Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)²⁶, tem um papel semelhante ao Bird, contudo, seu crédito é voltado ao setor público de pequenas ou precárias economias. Com um prazo mais alongado de pagamento e carência (30-40 e 10 anos, respectivamente), sua taxa de juros é mais baixa ou nula, tornando possível o acesso, mesmo que em valores irrisórios se comparados com os concedidos a países de economias médias, a financiamentos com fins de implementação de políticas “sólidas” e “responsáveis” sob a ótica da direção do GBM; 3. O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)²⁷ fornece empréstimo para o setor público das médias e emergentes economias (sobre ele discorreremos mais amiúde a seguir); 4. O Centro Internacional para Conciliação de Divergências e Investimentos (CICDI)²⁸, que foi criado em 1966, realiza atividades de conciliação e arbitragem diante de situações de litígios entre os investidores e os Estados nacionais contratantes, esferas subnacionais de governo ou organismos públicos. Embora a adesão das partes a sua jurisdição seja uma decisão de caráter voluntário, uma vez tomada, torna-se irrenunciável; 5. A Corporação Financeira Internacional (CFI)²⁹ que financia e apoia diretamente – sem precisar do aval do governo – a expansão do setor privado estrangeiro e nacional em países pobres e de renda média. No cenário internacional é a principal figura multilateral de crédito para essa finalidade. Sua política de empréstimos está articulada de forma coerente e integral à pauta do Banco Mundial para a macropolítica; 6. O Instituto Banco Mundial (IBM)³⁰, criado em 1955 com apoio financeiro e político das fundações Rockefeller e Ford, tem como principal objetivo formar e treinar quadros técnicos e

²⁶ Mais detalhes sobre transações financeiras, projetos e programas financiados, setores específicos ou países mutuários, ver os relatórios do Banco Mundial disponíveis em: <http://www.worldbank.org/>.

²⁷ Relatórios financeiros do BIRD e demais informações sobre contratos firmados por setor, projeto, país, região, entre outras mais específicas podem ser encontrados em <http://www.worldbank.org/>.

²⁸ Para maiores informações sobre o CICDI, ver <http://www.worldbank.org/icsid/>.

²⁹ Caso seja de interesse, o leitor pode encontrar mais detalhes do CFI no sítio <http://www.ifc.org/>.

³⁰ Ver <http://www.bancomundial.org/aprendizaje/programas.html>.

políticos capazes de elaborar e implementar, de forma eficaz, os programas e projetos direcionados ao desenvolvimento capitalista nos países emergentes. Com um perfil direcionado, inicialmente, aos representantes de governos, ampliou a partir da década de 90 seu público alvo, passando a incluir em suas atividades professores de Educação Básica, acadêmicos em geral, pesquisadores, jornalistas, ativistas, estudantes, entre outros, garantindo assim, um vasto alcance e o aprofundamento da influência intelectual e organizativa do modelo de gerenciamento do GBM em todo o mundo. 7. Por fim, temos o Painel de Inspeção³¹, que executa tarefas de auditoria, ou seja, investiga denúncias de pessoas ou organizações que foram ou podem ser afetadas negativamente por projetos financiados pelo Banco Mundial. Em suma, sua missão é garantir que todas as regras e procedimentos previstos, relativos a projetos ou programas financiados pelo Banco, sejam cumpridos³².

A fim de manter um melhor delineamento desta pesquisa e pelo crucial papel que, especificamente, três organismos da composição do Grupo Banco Mundial (GBM) apresentam – a saber, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Instituto Banco Mundial (IBM) – em operacionalizar a consolidação hegemônica do capital internacional na periferia, com destaque no Brasil, desenvolveremos, a seguir, uma apresentação mais apurada das agências que apontam um desdobramento direto sobre o objeto de nossa investigação, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste sentido, nossa análise discorrerá sobre o Bird, por se tratar da agência financiadora dos programas e projetos brasileiros, sobre o FMI e o IBM³³, encarregado direto da tarefa de formar e instrumentalizar um número significativo de profissionais para exercerem no sistema educacional do Brasil o modelo de gerência difundido pelo GBM.

A maior e mais influente instituição do grupo é o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Surgido em 1944, ainda em *Bretton Woods* e ao lado do FMI, compõe o alicerce de toda a organização do GBM. O nível de imbricamento entre ambos é tal que tornar-se membro do Bird ocasiona a

³¹ Outros detalhes sobre o Painel podem ser encontrados no relatório do Banco Mundial (2003b), disponível em: <http://www.worldbank.org/>

³² PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 39-71.

³³ Respectivamente, Fundo Monetário Internacional e Instituto Banco Mundial.

vinculação direta ao FMI. Estabelecido em Washington, sede do governo norte-americano, e mantendo basicamente a mesma estrutura organizativa de sua fundação, tem como objetivo central prover empréstimos e garantia financeira aos países-membros elegíveis para tal, bem como fornecer assessoramento técnico e de análise. De um modo geral, e sem considerar especificamente suas variações, os critérios de elegibilidade estabelecidos pelo banco tomam como referência o tamanho da economia dos países, suas rendas *per capita* e suas solvências entre os credores internacionais – o Brasil se encontra entre os países elegíveis aos financiamentos do Banco³⁴. Até o final da década de 1950, mais da metade de sua carteira de empréstimos esteve voltada para os países capitalistas mais industrializados, contrariando a premissa que carrega em seu próprio nome.

O dinheiro do Bird é – de forma direta – destinado a governos e instituições públicas, para fins de investimento ou ajustamento, com juros aproximados aos valores cobrados no mercado financeiro internacional, mediante cálculo realizado semestralmente. O prazo para amortização está no intervalo entre 15 e 20 anos, com a carência de até 5 anos. A origem dos recursos se dá de três maneiras distintas: 1) através da subscrição (doação) de capital efetuada pelos estados-membros, que corresponde a aproximadamente 20% do seu total. Todavia, somente uma parcela do montante é desembolsada para empréstimos, já que a maior parte do capital originado a partir dessas subscrições permanece reclamável, ou seja, fica como garantia para uma eventual situação de não pagamento, fato até então inédito³⁵. 2) correspondendo aos demais 80% da receita da instituição, a tomada de empréstimos e intermediações financeiras (de fontes privadas e a custos moderados) em mercados internacionais mediante a emissão de bônus com prazos de descontos e taxas de juros variados caracterizam a segunda fonte de capital da instituição. 3) a terceira fonte de recursos é originária dos ganhos que a agência obtém com pagamentos de empréstimos e créditos, de intermediações bancárias e investimentos realizados com sua própria receita. Com qualificação de risco AAA (a melhor qualificação outorgada por agências especializadas do mercado financeiro), na prática, o capital do Bird é garantido politicamente pelos estados-membros, ou seja, pela combinação da garantia política que o sistema interestatal lhe fornece ao

³⁴ WORLD BANK. **World development report**. Washington, 2008, p. 28-29.

³⁵ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 40.

lado da inserção plena nos mercados internacionais privados, setor que assegura a grande maioria de suas operações³⁶.

O Bird apresenta duas categorias distintas de empréstimos, a saber, de ajustamento e de investimento. O segmento de ajustes tem como objetivo promover o ajuste interno e externo das economias domésticas à configuração do modelo imperialista que se desenhou após meados do século XX. O principal instrumento do qual se utiliza é o empréstimo de ajustamento estrutural, que atua como um reforço nas finanças de economias altamente endividadas e encurraladas com balanços de pagamentos condicionados às medidas macroeconômicas e estruturais. Em 1983 esse empréstimo também passou a ser viabilizado de forma fragmentada, ou seja, atingindo setores específicos afetados. Com as sucessivas crises financeiras dos mercados emergentes, nos anos 90 a operacionalização do empréstimo para ajuste foi aperfeiçoada e ganhou duas novas apresentações. A primeira, “especial”, foi aprovada após a crise asiática de 1998. Integra pacotes emergenciais financiados por instituições financeiras internacionais e agências bilaterais (contando com um desembolso mais rápido e um maior volume de recursos). A segunda foi a “programática” para ajuste setorial e estrutural, financiando projetos e programas de médio prazo por meio de desembolsos que são condicionados a constantes avaliações de resultados³⁷.

A segunda categoria de empréstimo fornecida pelo Bird é a voltada para investimentos. Englobando instrumentos tradicionais de injeção econômica, o banco realiza empréstimos para financiamento de projetos de infraestrutura social e econômica (como estradas, usinas, etc), a contratação de assessorias ou consultorias com vistas à importação de conhecimentos e tecnologia, programas de formação e treinamento de quadros técnicos e profissionais, criação ou reorganização de agências governamentais, implantação de modelos e sistemas de diversas ordens, incluindo assistência técnica ou institucional; a intermediação financeira para o apoio de bancos ou outras instituições que estejam vinculadas a programas de ajustamento e, por último, o financiamento para recuperações de emergência, que incluem atividades de reconstrução ou reativação de estruturas e

³⁶ Ibidem, p. 44.

³⁷ Para uma consulta mais detalhada sobre os instrumentos de financiamento utilizados pelo Banco Mundial, consulte-se: <http://www.worldbank.org>.

espaços físicos, como após desastres naturais, guerras ou mesmo convulsões sociais³⁸.

É importante destacar que o Bird, em ambas as categorias de empréstimo, opera em uma estreita sintonia com os programas de estabilização e ajustes do FMI. Tal ação garante uma cooperação entre ambas as agências e reproduzem, assim, uma vigilância acirrada por parte do banco aos seus clientes. Embora seus volumes sejam, formalmente, destinados a empréstimos para o setor público, o capital privado tem acesso ao funcionamento de suas operações. Isso se torna possível devido ao fato de que grande parte dos recursos se destine à compra e venda de bens e serviços das mais variadas ordens³⁹. Através de licitações, empresas dos demais Estados-membros, a grande maioria estabelecida em países capitalistas mais industrializados, passa a concorrer e abocanhar uma quantidade esmagadora de contratos. Discreta e articuladamente, os *lobbies* avançam em proporções cada vez maiores e estrategicamente especializadas. A mesma lógica pode ser relacionada à contratação das consultorias privadas⁴⁰. Nos primeiros dezessete anos de operações, mais de 93% do fluxo financeiro dos empréstimos seguiu nessa vertente durante todo o período⁴¹, o que é possível verificar na leitura dos primeiros relatórios anuais.

O Grupo Banco Mundial, desde seu princípio, promoveu e organizou diversas parcerias, formais e informais, com atores dos setores públicos ou privados, de cunho bilateral ou multilateral, além de se integrar a outras tantas já existentes. Em todas elas, ele aparece com um papel de liderança, articulando sua engrenagem e ampliando ainda mais seu raio de ação e potencial de influência. A larga teia de relações construídas ao redor do mundo abarca fundações privadas, organizações não governamentais, instituições de pesquisa, corporações, instituições financeiras

³⁸ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 44-45.

³⁹ WOODS, Ngaire. **The Globalizers: the IMF, the World Bank and their borrowers**. Ithaca/London: Cornell University Press, 2006, p. 203-204.

⁴⁰ No sítio do Banco Mundial é possível obter mais informações sobre os programas e projetos financiados por região, setor, país ou demais especificidades. Disponível em: <http://www.worldbank.org>.

⁴¹ Para acompanhar o percurso seguido pelo fluxo financeiro do Bird é recomendável a leitura dos relatórios anuais de desenvolvimento, disponíveis em páginas eletrônicas do Banco Mundial: <http://www.worldbank.org>.

internacionais, entre outras, o que torna exponencialmente ampla sua diluição dentro da política e na sociedade global⁴².

Outro aspecto relevante a ser tratado acerca do Bird se refere à sua política de governança e estrutura decisória, que está estabelecida em seu estatuto⁴³. O Conselho de Governadores, composto por um governador e suplente de cada país membro que representam seus respectivos países, constitui-se a principal instância do grupo. Comumente, esses governadores se tratam de ministros da Fazenda ou presidentes dos bancos centrais que exercem a função de titular. Além do Conselho, há também a Diretoria Executiva do banco. Essa diretoria tem a responsabilidade de gerir, diariamente e conforme as deliberações do Conselho, as operações realizadas. Formada por vinte e quatro membros, não necessariamente governadores, tem sua composição baseada nos valores das subscrições realizadas pelos países. Desse modo, os cinco principais acionistas do banco (atualmente Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido) têm suas indicações para ocuparem cadeiras do cargo garantidas. Isso quer dizer que as dezenove vagas remanescentes são ocupadas por representantes de países ou grupos de países que, unificando o montante de suas subscrições, dispõem da possibilidade de participar – ainda que de forma limitada – das deliberações da instituição. Isso porque não há um princípio de igualdade de votos entre os países ou mesmo o modelo de voto ponderado pelo tamanho da população. Na realidade, o poder de voto de cada membro está condicionado a subscrição de capital, ou, como consta no Acordo Constitutivo do Bird, *cada membro terá duzentos e cinquenta votos e um voto adicional por cada ação em seu poder*⁴⁴. Contudo, não é apenas o fator da subscrição de capital que determina a força de voto de um Estado-membro. Ela também sofre interferências em função do tamanho da economia doméstica, da renda *per capita* e, informalmente, da força política que possui no sistema internacional, bem como seu posicionamento geopolítico no tabuleiro mundial. Como exemplo, temos a Rússia (com sua potência militar), a Índia (potência nuclear, além

⁴² PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 72-76.

⁴³ Acordo Constitutivo do Banco Mundial (BIRD), 1946. Disponível em: <http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Acordo-Constitutivo-do-Banco-Mundial-BIRD.pdf>.

⁴⁴ Acordo Constitutivo do Banco Mundial (BIRD), 1946, p.13. Disponível em: <http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Acordo-Constitutivo-do-Banco-Mundial-BIRD.pdf>

de ser o maior cliente de todos os tempos sendo superada apenas pela China no início do século XXI) e a Arábia Saudita, que detém as maiores reservas de petróleo do mundo e está posicionada estrategicamente na região do Oriente Médio⁴⁵. Aos membros da diretoria executiva, que necessariamente devem residir em Washington, cabe a aprovação, ou não, das propostas de empréstimo e a efetivação das orientações estratégicas apresentadas pelo presidente em vigor do banco. As decisões, geralmente, são tomadas por maioria simples (em geral, consensuais), entretanto, decisões que impliquem em alterações estatutárias exigem a presença de, no mínimo, três quintos dos membros e um total de 85% dos votos. Vale ressaltar que somente os Estados Unidos possuem um valor de voto de 16,8% e, isoladamente, é a única nação que possui poder de veto⁴⁶. Por fim, tem-se a presidência do banco. A princípio, o cargo deveria ser eleito pelo Conselho e ocupado por um dos governadores para o mandato de cinco anos, renovável uma vez. Entretanto, na realidade quem indica o nome para a presidência são os Estados Unidos⁴⁷, geralmente alguém do Departamento do Tesouro. Desde *Bretton Woods* vigora, informalmente, o acordo de que o cargo de diretor-gerente do FMI deve ser ocupado por um cidadão europeu, enquanto a presidência do banco necessariamente deve ser exercida por um norte-americano⁴⁸. Em síntese, a mesma condição de desigualdade entre o poder político e a acumulação de riqueza que rege as relações entre o centro do capital e a periferia se reproduz no cenário interno do Banco Mundial, modelando sua estrutura, tomada de decisões, delineando ações e, finalmente, reverberando nos demais países do globo por meio de sua política de financiamento e implementação de programas e projetos⁴⁹. E numa expressão ainda maior, tem-se o imperialismo norte-americano desenhando todos os aspectos do banco, da política geral, estrutura organizacional, modelos de concessão dos empréstimos, até a formação intelectual e ideológica do seu pessoal.

⁴⁵ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 84.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 88.

⁴⁷ No sítio do Banco Mundial é possível verificar a relação de norte-americanos que ocuparam o cargo de presidentes do banco, desde sua fundação até os dias atuais. Disponível em: <http://www.worldbank.org>.

⁴⁸ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 90.

⁴⁹ Para uma averiguação mais esmiuçada sobre os Estados-membros do Banco Mundial e seus respectivos poderes de voto, ver os dados que constam no Relatório Anual de Desenvolvimento, 2007, vol. I e II. Disponível em: <http://www.worldbank.org>.

Por todos os lados a organização é, ao mesmo tempo, produto e produtora da hegemonia dos Estados Unidos sobre a periferia do capital.

Até o presente momento, nossa pesquisa cuidou de realizar um percurso histórico localizando o Grupo Banco Mundial no bojo da transição do modelo de sociabilidade capitalista pautado na produção e no desenvolvimento industrial para um novo estágio da acumulação, agora produto da fusão entre os monopólios industriais e bancos, constituindo-se como capitalismo financeiro – que tem sua principal expressão na correlação de forças entre os países do centro sobre a periferia global, e por que não dizer na hegemonia norte-americana sobre o sistema político e econômico internacional.

Por questão de delineamento, faremos um salto temporal na história do Grupo Banco Mundial até o período dos anos da gestão de Robert McNamara. Tal recorte se dará para melhor localizar o surgimento e a proliferação de premissas que serviram e servem, até os dias de hoje, como referência para a concepção e a promulgação das políticas de ajustamento, ou mesmo, de cunho assistencialista e social (como as voltadas para a educação) que assistimos na atualidade. A exemplo, temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, objeto desta investigação. Sobre ele discorreremos melhor posteriormente.

2.3 O Princípio de Tudo: A Gestão McNamara e a Política do “Assalto à Pobreza” e do Desenvolvimento como Segurança

Nesta seção analisaremos a atuação de Robert McNamara na gestão do Banco Mundial entre o período de 1968 a 1981. A delimitação desse intervalo de tempo se dará pela prerrogativa de que se tratou do período em que houve, dadas as estratégias de abordagem e dos discursos de McNamara, uma forte ampliação do alcance político e ideológico do Banco, bem como a multiplicação substancial do número de empréstimos e intermediações financeiras que a instituição operacionalizou a partir das premissas de seu então presidente.

Através de um percurso em suas prescrições para o período, buscar-se-á expor algumas ideias com as quais ele correlacionava a questão da segurança das nações com o desenvolvimento político e econômico. A política por ele apregoada, a saber, de “assalto à pobreza”, aponta alguns dos rumos que foram adotados pelo

Banco diante das demandas e transformações na economia política internacional, ocorridas no período em que esteve na presidência da instituição. Nesse sentido, propomos aqui uma exposição dos anos de McNamara à frente do Banco, momento em que surge a bandeira do Grupo Banco Mundial como agência internacional de combate à pobreza, bem como a tessitura do processo de neoliberalização da política social que deu origem, sistematizou e legitimou a realização de diversos programas para o alívio da pobreza que, ainda que de forma focalizada e paliativa, ocorreram como principais estratégias de ação dos Estados no âmbito das questões sociais. Por fim, procuraremos traçar a trajetória de enfraquecimento da política encabeçada por McNamara diante do desgaste, interno e externo, decorrente de sua insuficiência como política centrada em mínimos sociais e das suas limitações em manter uma movimentação arrojada do capital financeiro internacional.

Aproximadamente vinte e quatro anos após sua inauguração, em 1968, o Grupo Banco Mundial recebe Robert McNamara como o presidente que marcaria, sobremaneira, a história e a política da instituição. Partindo das ações de seu antecessor, Woods, McNamara inovou, agilizou e ampliou a capacidade de operações, bem como o lastro de alcance do banco de uma forma não presenciada até aquele momento. Desde então, a organização se tornou o elemento vital para as políticas de desenvolvimento dos países periféricos e à economia mundial.

Transitando entre a docência e estudos em Harvard à presidência da Ford Motor Company, passando pelo Conselho Consultivo da Fundação Ford e atuando como Secretário de Defesa dos Estados Unidos, foi o primeiro presidente do banco que não vinha, diretamente, de *Wall Street*⁵⁰. Arraigado a sua filosofia de que desenvolvimento e segurança são elementos indissociáveis, preocupou-se em pensar a política do Banco Mundial a partir da relação entre as desigualdades sociais e a irrupção de guerrilhas urbanas e rurais, sobretudo, na periferia do capitalismo.

Nestes últimos oito anos, até fins de 1966, houve nada menos do que 164 conflitos violentos, internacionalmente importantes, especificamente planejados como sério desafio à autoridade ou à própria existência de

⁵⁰ *Wall Street* foi uma expressão que empregamos para fazer referência à rua de Manhattan, considerada o coração histórico do centro financeiro da cidade de Nova Iorque, onde se localiza a bolsa de valores mais importante do mundo.

governos (...). Somente 15 desses 164 significativos recursos à violência foram conflitos militares entre dois Estados; e nenhum dos 164 conflitos foi uma guerra formalmente declarada (...). Não resta a menor dúvida de que existe relação direta entre a violência e o atraso econômico; e a tendência dos conflitos é no sentido de aumentarem⁵¹.

McNamara observara a derrota militar na guerra contra o Vietnã⁵². Para ele, a segurança dos Estados Unidos, tal como sua superioridade no campo militar, dependia da manutenção da ordem política, do controle sobre as massas. Mas para que isso se efetivasse, seria necessário garantir o crescimento econômico, a elevação dos indicadores sociais básicos e a redução das desigualdades socioeconômicas. Ele afirmava que as injustiças sociais e a pobreza, assim como qualquer ameaça militar, poderiam colocar em risco a segurança das nações. E isso ocorreria independente da cultura ou da localização geográfica. O elemento disparador desses conflitos seria, portanto, o aprofundamento das desigualdades sociais.

As convulsões internas em quase toda a metade sul de nosso planeta, nesta década, têm estado ligadas diretamente às tensões explosivas engendradas pela pobreza (...). A pobreza no exterior conduz à intranquilidade, a convulsões internas, à violência e à expansão do extremismo e provoca o mesmo dentro de nossas fronteiras⁵³.

Para o então presidente do Grupo Banco Mundial a situação sociopolítica dos Estados Unidos, assim como dos países da periferia, era objeto latente e ocupava-lhe a mente. Considerava que o atraso econômico dos países e regiões em processo de modernização desencadeavam tensões e o campo social se tornaria suscetível à influência comunista.

Dada a relação existente entre a estagnação econômica e a incidência da violência, os anos que aguardam as nações situadas na parte meridional do globo afiguram-se lúgubres. Isso seria verdadeiro mesmo que não existisse qualquer ameaça de subversão de ordem comunista, como, evidentemente, existe. Tanto Moscou como Pequim (...) consideram o processo de modernização um ambiente ideal para a expansão do comunismo⁵⁴.

⁵¹ MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968, p. 169-170.

⁵² KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 220.

⁵³ MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança**. Op. Cit., p. 150-151.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 171.

A gestão McNamara sofreu fortes impactos da guerra do Vietnã, seja no âmbito de sua política externa, seja no dissenso que se instaurou, internamente, em relação aos moldes da política externa que ele adotou para o banco. Desde os primeiros anos de funcionamento o Grupo Banco Mundial estava moldado sobre uma política de contenção, paulatinamente abandonada desde o início da década de 1960 e a qual se contrapôs o ex-secretário de defesa. E foi nesse contexto de contravenção às políticas de contenção que McNamara operou sua gestão, com o intuito de ampliar em larga escala seu objetivo de consolidar o Banco como uma agência de segurança pautada na lógica do desenvolvimento.

A segurança dos Estados Unidos deve continuar a apoiar-se numa observância da política de segurança coletiva e não recuar (...) para a fútil ilusão do isolacionismo (...). Permanece o fato incontestável de nossa segurança estar diretamente ligada à segurança desse novo mundo em desenvolvimento (...). Numa sociedade que está se modernizando, segurança significa desenvolvimento (...). Sem desenvolvimento interno, pelo menos em grau mínimo, ordem e estabilidade são impossíveis⁵⁵.

Durante seu primeiro discurso como presidente do Banco Mundial, McNamara realizou uma retrospectiva da conjuntura socioeconômica da década de 1960, referenciada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a “década do desenvolvimento”. Não obstante à menção gloriosa feita a esses anos, ele retratou o produto final do período como desapontador e, segundo ele, isso se devia a dois fatores. O primeiro se referia à desigualdade de renda no plano internacional que havia aumentado, embora tenha havido expansão do capital financeiro. O segundo fator se relacionava à permanência da grande maioria da população mundial na condição de pobreza extrema, mesmo com taxas de crescimento econômico despontando em alguns países da periferia⁵⁶. A identificação dessas contradições dava à McNamara elementos para que ele reconhecesse que o modelo econômico vigente era falho e limitado.

A análise, desapontada, que McNamara faz sobre a contradição observada entre a expansão do capital e a precariedade das condições de existência permanente nos países periféricos, revela-nos sua falta de compreensão – ou a recusa em compreender – o processo de expropriação a qual está submetida

⁵⁵ Ibidem, p. 172 e 173.

⁵⁶ MCNAMARA, Robert. **Cem países, dois bilhões de seres**: a dimensão do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974, p. 4-5.

a grande massa de trabalhadores e da população mundial, próprio do contexto da sociedade capitalista. Em sua observação, McNamara não entende que a questão da desigualdade de renda está subordinada à divisão do trabalho dentro da sociedade, portanto, reivindicar uma melhor distribuição da riqueza (ou de renda) em um sistema de base assalariada é, no mínimo, incoerente.

Por muito tempo as ações do Banco foram moldadas para que um efeito de derrame acontecesse, pressupondo que alta concentração de riqueza da burguesia transbordaria, e assim, respingaria nas pontas mais baixas o que, em tese, geraria mobilidade entre as camadas sociais. No entanto, o ex-secretário de defesa entendia que não era mais viável tomar o crescimento econômico como sinônimo de redução da pobreza, como se o primeiro, inevitável e diretamente, levasse à segunda. Deste modo, distinguiu-os e passou a tratá-los como fenômenos separadamente. Ainda assim, reconhecendo a insuficiência da abordagem desenvolvimentista como trampolim às respostas sociais, McNamara não admitira que a redução da pobreza pudesse ocorrer em detrimento da eclosão econômica. Prova tal é o fato de que a temática do crescimento manteve um lugar de centralidade em toda a sua gestão, especialmente com suas afirmações de que não seria lógico distribuir a mesma fatia do bolo a todos⁵⁷.

Uma nota importante a se fazer é a de que, no contexto da sociabilidade capitalista, dada suas bases fundantes - a propriedade privada, a divisão do trabalho e a separação dos trabalhadores dos meios de produção – a distribuição de renda e da riqueza será sempre desigual, e essa desigualdade sempre penderá a favor da burguesia. É impossível, na perspectiva desse arranjo político e econômico, outro desígnio ao proletariado senão a pobreza, a negação das condições básicas de subsídio da sua própria existência.

Entre 1968 e 1973, tornou-se presente dentro do Grupo Banco Mundial o debate sobre a redução direta da pobreza. McNamara introduziu de forma veemente na agenda do Banco a ideia da agricultura e da agropecuária como carros-chefes dentro do programa de crédito, haja vista sua avaliação de que esse segmento se tornara o mais expressivo fator de crescimento para os países em desenvolvimento⁵⁸. Além disso, essa preocupação se deu, notadamente, pelo

⁵⁷ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century. history.** Op. Cit., p. 217-248.

⁵⁸ WORLD BANK. **Annual report.** Washington, 1968, p. 11.

expressivo quantitativo de mão de obra em potencial disponível nas zonas rurais, bem como pelo grande e rentável complexo passível a acumulação de capital, de diversos segmentos, que girava em torno da exploração da terra. Além disso, esse seria um caminho rápido e eficiente para duplicar ou mesmo triplicar o número de operações financeiras do Banco, incluindo em sua carteira de clientes, os emergencialmente necessitados e vulneráveis países da periferia do capital.

Porém, o setor de maior expansão em nosso programa quinquenal é a agricultura, que há tempos tem estado na saga do desenvolvimento. Também, neste caso, não há dúvida alguma sobre sua importância. Aproximadamente dois terços dos habitantes do mundo em desenvolvimento vivem do produto da terra, porém, esses mesmos países têm que importar alimentos dos países industrializados em cerca de 4.000 milhões de dólares. Além disso, sua dieta é tão insuficiente que em muitos casos seus habitantes não podem realizar um trabalho eficaz, e o que mais deprime, há crescentes provas científicas que as deficiências nutricionais dos pais são passadas para os filhos em forma de deficiências mentais. (...) Agora, nossa tarefa consiste em garantir que o campesinato aproveite ao máximo essas oportunidades e, com a assistência continuada da FAO⁵⁹, procuraremos alcançá-lo rapidamente e de forma visível. Propomo-nos a estimular no futuro a execução de obras de irrigação, fábricas de fertilizantes, serviços de pesquisa e extensão agrícola, a produção de pesticidas, equipamentos agrícolas e locais para armazenamento⁶⁰.

Os projetos voltados para a área social, como educação, também ganharam mais importância na carteira do Banco no âmbito urbano, mas especialmente no meio rural. Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que essa carteira passava por alterações, mudava-se também o alvo das nações para concessão dos empréstimos, a saber, considerando-se mais uma vez suas posições no tabuleiro geopolítico. Embora os desembolsos para a Ásia ganhassem corpo com o retorno da Indonésia como cliente, África, América Latina e Caribe estavam cotados como prioritários, uma vez que as operações para esses destinos deveriam duplicar e triplicar respectivamente⁶¹.

A fim de subsidiar a sua política de “assalto à pobreza”, como ficou conhecida, McNamara estabeleceu a meta de dobrar a quantidade de empréstimos, créditos e intermediações financeiras dentro do prazo de cinco anos, embora a princípio estivesse diante de um saldo financeiro com pouco mais de US\$ 1 bilhão

⁵⁹ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

⁶⁰ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 30 de septiembre, 1968, p. 11-12.

⁶¹ MCNAMARA, Robert. **Cem países, dois bilhões de seres**: a dimensão do desenvolvimento. Op. Cit., p. 8-9.

ao ano⁶². Além disso, era necessário viabilizar a expansão da atividade financeira do banco dentro dessa perspectiva. Para isso, ele também estabeleceu metas anuais de empréstimo para cada país, inserindo nesse pacote uma espécie de avaliação de desempenho dos funcionários do banco: suas eficiências profissionais passariam a ser cotadas de forma equivalente aos valores dos montantes de recursos envolvidos nos projetos que estavam sob suas responsabilidades⁶³. A ânsia para movimentar dinheiro, que se tornou uma forte característica, suscitou no banco a ideia de que era preciso vender aos países da periferia projetos financiáveis, portanto, mais que pensá-los, era preciso buscá-los em esfera internacional⁶⁴. A mentalidade do núcleo gestor do Grupo Banco Mundial⁶⁵ era constituída na crença da competência da engenharia social e na capacidade de que os fenômenos sociais pudessem ser tratados, de forma válida e universal, por métodos científicos.

A compreensão da equipe técnica, de especialistas do Banco Mundial, nos parece pouco especializada em fenômenos sociais e debruçada em divulgar equívocos. O problema das desigualdades, da erradicação da pobreza (como anuncia a bandeira hasteada por McNamara), se não é solucionável por meio da elevação da renda, tampouco o pode ser pelo financiamento de projetos de mobilidade social ou pela habilidade administrativa. Como afirma Marx, as mazelas e contradições sociais são condição e fundamento do Estado burguês, não permitindo à administração pública nada além que tratar de operacionalizá-las. Superar essas desigualdades implica, portanto, em superar a existência desse próprio Estado⁶⁶.

O objetivo de mover dinheiro, as mudanças estruturais, políticas e administrativas, bem como a reformulação dos projetos de financiamento ocorrida na década de 70, transformaram o Banco Mundial em uma organização muito mais aparelhada e centralizada, altamente capaz não apenas para monitorar as atividades econômicas de seus clientes, mas para elaborar projetos replicáveis – nas grandes cidades e nas zonas rurais da periferia do capital – de enfrentamento à

⁶² PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 182-183.

⁶³ *Ibidem*, p. 186.

⁶⁴ GEORGE, Susan & SABELLI, Fabrizio. **La Religión del Crédito: el Banco Mundial y su imperio secular**. 2ª edição. Barcelona: Intermón, 1996, p. 57-58.

⁶⁵ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 187-188.

⁶⁶ MARX, Karl. Glosas Críticas ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social: de um prussiano”. In: **Lutas de Classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 40.

pobreza⁶⁷. Essas mudanças se devem a diversos fatores, entre eles, a ampliação considerável do grau de industrialização de alguns países periféricos, ao crescimento real do setor público, que, por sua vez, detém a capacidade de absorver e contrair empréstimos em grande escala. Outro ponto seria a própria dinâmica da política internacional que exigia certa tolerância das grandes potências, especialmente dos EUA, para com alguns governos que implementavam políticas econômicas ou estratégias nacional-desenvolvimentistas – contanto que não interferissem nos ativos ou em investimentos financeiros – ou aquelas nações com quem se tornara imprescindível ampliar ou manter relações políticas dada suas localizações estratégicas no globo. Por fim, a possibilidade de utilizar os bancos nacionais e regionais de desenvolvimento como intermediários para financiar empresas privadas com recursos do Bird e da AID. Ressalte-se, contudo, que em momento algum o Banco incentivou estratégias que contribuíssem para o fortalecimento da soberania e o desenvolvimento nacional dos países⁶⁸.

Um dos pontos cruciais, e para qual buscamos chamar a atenção no decorrer desse capítulo, é o fato de que um banco – no bojo da injunção política do capital financeiro internacional – esteja à frente das nações como um regente não apenas econômico, mas especialmente político e ideológico. Ressaltamos, portanto, que a fluidez e a sede, cada vez mais aguda, de alcançar os mercados e a administração dos países demonstram a empreitada imperialista de expandir e consolidar o capital e suas alegorias em todo o mundo.

No primeiro quinquênio da gestão de McNamara foi criado o Grupo Consultivo para a Pesquisa Agrícola Internacional (CGIAR), em maio de 1971. Essa foi uma das ações mais relevantes do Banco durante os primeiros quinze anos de sua existência. Tal iniciativa teve seu embrião ainda no início de 1969, quando as Fundações Ford e Rockefeller promoveram diversas conferências bilaterais e multilaterais de agências de assistência, cujo objetivo era o de criar centros de pesquisa agrícola em nível de rede internacional, promovendo, assim, o impulsionamento e a difusão da *Revolução Verde* no âmbito mundial⁶⁹. E foi com a

⁶⁷ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 25 de septiembre, 1972, p. 2-3.

⁶⁸ LICHTENSZTEJN, Samuel; BAER, Mônica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro**. Op. Cit., p. 178-180.

⁶⁹ MASON; ASHER, 1973, p. 574. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 189.

criação de quatro centros de pesquisa agrícola (Instituto Internacional de Investigação sobre o Arroz, IRRI, nas Filipinas; o Centro Internacional de Melhoramento do Trigo e do Milho, CIMMYT, no México; o Instituto Internacional de Agricultura Tropical, IITA, na Nigéria e o Centro Latino-Americano para Agricultura Tropical, CIAT, na Colômbia) que o Banco, encabeçando a iniciativa das Fundações Ford e Rockefeller, passou a desempenhar mundialmente um papel de liderança política e intelectual. A partir de então, o grupo ganhou forte apoio dos segmentos públicos e privados, além de mais que duplicar o número de doadores – que de 16 passou a 33 países. Os primeiros e extraordinários resultados das colheitas, já fruto dos estudos realizados pelas instituições do CGIAR, mostraram que a pesquisa agrícola seria uma atividade altamente lucrativa e, portanto, tornou-se incentivo para a implantação em toda a periferia⁷⁰. Ressalte-se aqui que a ênfase do setor rural se tornou para o Banco uma estratégia eficaz para ampliar e diversificar sua carteira de empréstimos em diversas direções, como, por exemplo, para o financiamento de projetos relacionados aos transportes, à saúde básica e à educação no interior.

É importante destacar que a sistematização das pesquisas voltadas para a terra propiciou avanços importantes no que diz respeito à questão agrícola, possibilitando o domínio de novas técnicas e, por conseguinte, a capacidade de manipular as forças naturais e adequá-las a favor da humanidade. Entretanto, sob o capitalismo, as próprias ideias se tornam propriedade privada (ou propriedade intelectual), e essa propriedade privada sobre o conhecimento obviamente limita as possibilidades de avanço na investigação. Assim, ao invés dos centros de pesquisa supracitados estabelecerem uma ampla rede de colaboração entre os pesquisadores e a população campestre, aliando os recursos intelectuais e científicos àqueles disponíveis na terra – com o fim de resolver ou até superar problemas de ordem natural ou contingentes, tornaram-se em fábricas de investigação, métodos e tecnologias acumulando, privadamente, para o lucro do Banco Mundial e para a consolidação de sua política no segmento rural.

O Grupo Banco Mundial, desde sua fundação, dispõe de um Departamento de Economia responsável por realizar as atividades de pesquisa, no que diz respeito à sistematização de estudos relacionados ao mercado financeiro e à operacionalização de projetos. Mas foi no ano de 1970, durante a gestão de

⁷⁰ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 401.

McNamara, que Hollis Chenery foi nomeado para o cargo de economista-chefe vindo a se tornar, logo depois, vice-presidente de Política de Desenvolvimento do Banco Mundial em 1972. Por sua experiência como economista durante o Plano Marshall, funcionário da Usaid e professor universitário em Stanford e Harvard, estabeleceu no Banco uma base sólida de dados e conceitos necessários à formulação mais abrangente de políticas, o que contribuiu para a expansão das operações financeiras, além da coordenação e identificação de meios replicáveis fundamentais à operacionalização de projetos, na perspectiva da então gestão, de cunho social.

McNamara, em sua cruzada contra a pobreza, oscilou entre diversas bandeiras e estratégias para levá-la adiante. Partindo de um viés neomalthusiano, defendeu o planejamento familiar e o controle populacional⁷¹. Afirmava que o crescimento demográfico nos países de terceiro mundo seria um fator de condenação da maior parte da população a manter-se na miséria. Essa premissa de enfoque demográfico, promovida pela Fundação Ford e parte da cúpula de ajuda externa norte-americana, tratava a solução da pobreza como uma questão simples, técnica e eficaz que, todavia, evitava ou adiava a discussão sobre seus aspectos estruturais.

Outra contradição a qual McNamara parece não ter se dado conta em identificar foi utilizar em sua abordagem o viés neomalthusiano para sanar a condição que o próprio Thomas Malthus admite como uma *lei natural eterna*. O economista britânico entende a beneficência, que aqui entendemos como as políticas sociais e de amenização da pobreza, como uma insanidade, haja vista a população extrapolar os meios de subsistência. Diante disso, à política (e ao Estado) resta a brilhante solução que ele sugere sem timidez: abandonar à miséria e à própria sorte, ou fazer a “gentileza” de facilitar a morte dos miseráveis⁷².

Outros temas estratégicos surgiram na agenda social da gestão de McNamara, como a saúde (embora seu temor de que a ampliação dos serviços de saúde preventiva levasse ao aumento da taxa de natalidade), a nutrição (como atrativo ao investimento no campo da produção), o desemprego, a habitação e a

⁷¹ MCNAMARA, Robert. **Cem países, dois bilhões de seres**: a dimensão do desenvolvimento. Op. Cit., p. 17-34.

⁷² MARX, Karl. Glosas Críticas ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social: de um prussiano”. In: **Lutas de Classes na Alemanha**. Op. Cit., p. 34.

urbanização (que logo depois teve como enfoque a urbanização das favelas). Contudo, destaque-se aqui o da educação: os empréstimos na área educacional tiveram uma expansão de US\$ 62 mi para US\$ 194 mi, com principal campo de atuação a educação primária e a alfabetização de jovens e adultos, sobretudo, no meio rural. Sinteticamente, paralelos aos projetos agrícolas, diversos outros projetos – em especial a educação – pareceram ter se constituído, na gestão McNamara, como seus carros-chefes – embora nem sempre tenham se firmado como tais. Os investimentos na educação, para ele, representavam o aumento da produtividade da economia⁷³.

Não obstante a abordagem do assalto à pobreza, o cerne da atividade política e financeira do Grupo Banco Mundial continuava pendendo para as questões macroeconômicas e para a viabilização do crescimento. E para garantir a efetivação dessa lógica, a atuação da organização se dava também através da assistência técnica, da formação e treinamento de quadros, assessoramento e composição de bancos de especialistas, ligados ou não a projetos específicos. Essa ênfase dada à atividade política e à assistência técnica tinha como objetivo potencializar o efeito dos empréstimos, cuja relevância financeira era irrisória diante do montante dispensado ao desenvolvimento e o crescimento acelerado de fluxos do capital privado. Deste modo, McNamara descobriu que o principal e considerável impacto possível ao banco seria em nível da formação de ideias e fornecimento de assistência técnica, já que o financiamento funcionava mais como um modelador ou mesmo alavanca das políticas estatais⁷⁴.

Procuraremos consertar especialmente um aspecto mal focado das operações do Grupo Banco Mundial: o fato de que muitos de nossos países membros mais pobres, apesar de suas grandes necessidades, haviam recebido a menor assistência técnica e financeira do Grupo do Banco. Cerca de 10 desses países não haviam recebido empréstimo ou crédito algum. Isso se deve em grande parte que não estão em condições de preparar projetos que possam ser objeto de consideração. Nesses casos proporcionaremos assistência especial para melhorar sua situação econômica e para determinar e preparar projetos que reúnam os requisitos necessários para seu financiamento pelo Grupo Banco Mundial. Ao duplicar o volume das operações creditícias do Grupo e ao crescer a complexidade de nossas atividades, é evidente que se haverá de aumentar também o quantitativo de profissionais do Banco, assim como simplificar em certa medida nossos procedimentos. Estamos empenhados agora em uma campanha para contratar, em todo o mundo, pessoal altamente qualificado

⁷³ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 258-259.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 271

e de grande dedicação, que tem sido os atributos principais dos funcionários desta instituição⁷⁵.

Durante o primeiro quinquênio da gestão de McNamara, a luta contra a pobreza careceu de articulação entre um aporte teórico que lhe conferisse 'racionalidade e coerência' e elementos operacionais que permitissem, além de sua reprodução em larga escala, a aferição estatística dos seus resultados. Somente entre 1973 e 1974, com a definição do conceito de pobreza absoluta, verificou-se a aproximação entre uma estratégia de replicação com a avaliação econômica dos resultados, que se deu mediante novas intervenções do banco – como os novos projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (DRI) – consolidando, assim, a bandeira do GBM como patrocinador da luta mundial contra a pobreza⁷⁶. Diante do quadro ligado à macropolítica da Guerra Fria e ao lado da derrocada dos Estados Unidos na guerra contra o Vietnã, as políticas de caráter distributivo e redistributivo ganharam forte apelo popular. E o campesinato apareceu, então, como segmento estratégico à hegemonia norte-americana, já que ganhar o apoio ou desarticular protestos ou movimentos sociais seria de suma importância, haja vista o papel crucial desse segmento para o estabelecimento da agricultura e da agropecuária no cenário da política de crescimento.

Para o sistema político, a oposição dentro da cidade pode ser perturbadora, mas não é letal. A oposição no interior, porém, é fatal. Quem controla o interior controla o país (...). Se os camponeses aceitam e se identificam com o sistema existente, isso proporciona uma base estável ao sistema. Se os camponeses se opõem ativamente ao sistema, passam a ser os portadores da revolução (...). O camponês pode, assim, desempenhar um papel altamente conservador ou altamente revolucionário⁷⁷.

Ainda sobre o ataque à pobreza, outro ponto importante a se considerar seria a frágil proposição do efeito derrame (premissa de que o desenvolvimento econômico e a alta concentração de renda faria transbordar a ponta da pirâmide social respingando em sua base, o que em tese, geraria mobilidade entre as camadas sociais), defendida pelas gestões anteriores do banco, mas que nunca se deu efetivamente, indo de encontro ao próprio paradigma de acúmulo de capital.

⁷⁵ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 9.

⁷⁶ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., 1997.

⁷⁷ HUNTINGTON, Samuel, 1975, p. 302. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 199.

Ancorada na teoria neoclássica, que colocava a pobreza como sinônimo de desemprego (uma pesquisa financiada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – localizou a baixa oferta de empregos como principal empecilho para a redução da pobreza e das desigualdades e fruto de políticas protecionistas), a questão do desemprego admitia soluções atraentes, já que a hipótese de aumentar a produção e beneficiar os mais pobres parecia plausível e a forma de “todos” saírem ganhando⁷⁸.

Haja vista a estreita relação que existe entre a pobreza e o desemprego é preciso atacar diretamente o problema do desemprego e do subemprego. Quando 20% ou mais da população está desempregada ou praticamente ociosa, e quando devido à explosão demográfica a cada ano ingressa um número cada vez maior de pessoas no mercado de trabalho, muito pouco se pode fazer para melhorar a situação dos desesperadamente pobres a menos que se formulem políticas e programas encaminhados a proporcionar empregos produtivos à mão de obra excedente. Por conseguinte, a criação de empregos deve se estabelecer como um objetivo concreto. Será necessário organizar programas urbanos e rurais de obras públicas que compreendam a construção de estradas para fluxo de mercadorias, a edificação de habitações baratas, a execução de programas de reflorestamento, a ampliação de instalações de irrigação e drenagem, a conservação de estradas e outros projetos similares que sejam economicamente úteis e exijam um baixo nível de capacitação e o emprego de uma grande quantidade de mão de obra. O Banco ajudará a financiar projetos dessa natureza⁷⁹.

O problema do emprego foi divulgado e desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em parceria com o Institute for Development Studies (IDS), da Sussex University. Com o lançamento do Programa Mundial de Emprego, em 1969, OIT e IDS realizaram sete estudos de caso entre o período de 1970 a 1975. Sob a tutela de importantes economistas da época como Dudley Seers e H. W. Singer, os relatórios mostraram que, mesmo com taxas maiores ou menores de crescimento econômico, a desigualdade não estava diminuindo nos países periféricos, o que fortalecia a tese de que a problemática seria então de uma ordem de equidade e de distribuição⁸⁰.

O enfoque do Banco Mundial direcionado para o combate à pobreza esteve diretamente ligado a modificações na política de ajuda externa norte-americana. Em 1973 o Congresso estadunidense aprovou uma nova legislação, as

⁷⁸ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 227-228.

⁷⁹ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores.** Op. Cit., p. 18-19.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 251.

Novas Direções (Foreign Assistance Act, PL 93-189), que reorientaria a ajuda externa bilateral. A nova diretriz tinha como foco a redução da agora “pobreza extrema”, através do apoio à inclusão dos pobres no que diz respeito ao desenvolvimento e à sofisticação da produtividade dos pequenos agricultores⁸¹. Assim, a ajuda bilateral norte-americana oferecida no pós-guerra se caracterizava pela ênfase nas atividades relacionadas com a pequena e média agricultura, a autoconstrução habitacional, o desenvolvimento da infraestrutura viária e de eletrificação, bem como saúde e educação primárias. A mudança da discussão em torno da perspectiva da equidade para a nova categoria em pauta, a da pobreza absoluta como unidade de análise e referência operacional, foi um passo decisivo para a construção do enfoque orientado ao combate à pobreza⁸².

Quando os privilegiados são poucos e os desesperadamente pobres são muitos, e quando a brecha entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, é apenas uma questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por esse motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (...). Mostrar indiferença ante a frustração social equivale a fomentar seu crescimento⁸³.

Em Nairóbi, um ano depois, McNamara retomou a menção dos 40% mais pobres do mundo num contexto de advertência programática, onde os países em desenvolvimento deveriam balancear os riscos da reforma com os da revolução. Todavia, sua fala esboçou a estratificação da questão da pobreza em duas categorias: relativa e absoluta.

A primeira não é outra coisa além das diferenças de recursos que há entre diversos países ou entre os habitantes de um mesmo país. Essa pobreza sempre existiu e, tendo em vista as desigualdades que há entre as diferentes regiões e os diferentes indivíduos, seguirá existindo durante muito tempo. Contudo, a pobreza absoluta priva suas vítimas do mínimo necessário para a existência humana, condicionando-as a uma vida aviltada por enfermidades, analfabetismo, má nutrição e miséria⁸⁴.

⁸¹ AYRES, Robert. **Bank on the Poor: the World Bank and world poverty**. London: MIT Press, 1983, p. 9. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 202.

⁸² KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 239-240.

⁸³ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 16-17.

⁸⁴ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Nairobi, 24 de septiembre, 1973, p. 8.

Tal divisão foi-lhe necessária em virtude dos limites encontrados diante da complexa tarefa – e da perceptível insuficiência das políticas do GBM – para erradicação do pauperismo global. A nova divisão permitiu o suporte operacional à identificação dos então focos de pobreza absoluta no meio rural, que passariam a ser combatidos por meio da implantação de projetos de desenvolvimento voltados para o aumento da produtividade da terra dos pequenos agricultores. Como ferramentas de ataque estavam a aplicação das técnicas de ponta e o uso de insumos industriais, ambos associados a um pacote de medidas de incentivo à atividade agrícola e guiados pelo ideário da recuperação e redução de custos, o que deveria aumentar a produção dos pequenos agricultores até alcançarem o índice de 5% em 1985. Essas ações objetivavam integrar o subsetor rural à atividade agrícola comercial. Além disso, McNamara propôs a realização de obras rurais de pequeno e médio portes, a fim de gerar empregos temporários não agrícolas de baixo custo no campo, o que beneficiaria a então crescente gama de trabalhadores rurais sem-terra. Também foi proposta a reorientação dos serviços públicos básicos (instalação de energia elétrica, distribuição de água potável, bem como implantação de unidades de saúde e de educação primárias) como estratégia compacta de desenvolvimento rural e efetivação do ataque à pobreza⁸⁵. Todavia, no decorrer das proposições de McNamara, a concentração da propriedade da terra – fator elementar, contudo, substancial para a determinação da pobreza e da desigualdade social no campo – não apareceu em questão, relativizando-a como um dado ao qual os projetos implementados na zona rural deveriam se adequar, como condição inerente à própria estrutura agrária⁸⁶.

O desenvolvimento rural integrado proposto por McNamara instituiu a pobreza absoluta e os grupos-alvos, a exemplo o campesinato, como categorias operacionais legítimas para as políticas públicas. A distinção entre pobreza absoluta e pobreza relativa, no entanto, não considerava a questão da desigualdade de renda colocando o plano do aumento de renda como alternativa para a redução da

⁸⁵ Para aprofundamento sobre o tema, indicamos a leitura do documento completo. Disponível em: < <http://documents.worldbank.org/curated/en/1973/09/15499667/address-board-governors-robert-s-mcnamara-discurso-ante-la-junta-de-gobernadores-de-robert-s-mcnamara> >. Acesso em 29 de junho de 2015.

⁸⁶ AYRES, Robert. **Bank on the Poor: the World Bank and world poverty**. London: MIT Press, 1983, p. 104. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 204.

pobreza absoluta. Hollis Chenery, então vice-presidente de Política de Desenvolvimento do Grupo Banco Mundial, e seus colaboradores, enumeraram quatro estratégias para propiciarem o aumento da renda dos pobres. A primeira seria a maximização do PIB através da elevação das poupanças e de uma melhor distribuição dos recursos, o que para os pesquisadores, beneficiaria todos os grupos da sociedade. A segunda estratégia seria a reorientação dos investimentos para os grupos-alvos em pobreza absoluta na forma de acesso ao crédito, realização de obras públicas, educação, etc.. A terceira alternativa seria a redistribuição, para os grupos-alvos, de renda ou consumo por meio de transferência direta de recursos ou bens de consumo, ou mesmo de sistema fiscal; por fim, a redistribuição de ativos para segmentos mais pobres, como a política da reforma agrária. Segundo os pesquisadores, a proposição mais assertiva consistia em concentrar o investimento público no aumento da capacidade produtiva e dos rendimentos dos pobres. A política de ataque à pobreza mais eficaz utilizaria uma estratégia distributiva incremental, que se limitava a distribuir parte do crescimento econômico (rendas e ativos novos) através da implantação de projetos e programas financiados por meio de captação de impostos ou recursos captados em empréstimos, ou seja, endividamento externo. Essas ações, em tese, fomentariam o aumento da produtividade dos mais pobres, e, por conseguinte, a sua inserção mercantil, capacitando-os para o consumo e elevação de suas respectivas rendas.

Se as nações ricas não tomam medidas, tanto no âmbito da ajuda como no do comércio, para reduzir o desequilíbrio cada vez maior que existe entre sua própria riqueza coletiva e a pobreza global das nações menos prósperas, simplesmente, não poderá alcançar o êxito do processo de desenvolvimento em um espaço de tempo aceitável. A comunidade internacional de nações estará, então, ainda mais perigosamente dividida entre os privilegiados e os deserdados, os autossuficientes e os frustrados, os satisfeitos e os amargurados. E tal clima internacional não será propício para a estabilidade⁸⁷.

Com o condicionamento do investimento público nos “mais pobres” à elevação da receita pública por meio do aumento da produtividade média e dos índices de crescimento, a ideia de redistribuição remeteria à acumulação de capital.

⁸⁷ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 20. Para a leitura completa do documento ver < <http://documents.worldbank.org/curated/en/1972/09/15535525/address-board-governors-robert-s-mcnamara-discurso-ante-la-junta-de-gobernadores-de-robert-s-mcnamara>>. Acesso em 28 de junho de 2015.

Ou seja, aumentar em termos absolutos o gasto em combate à pobreza não garantia o aumento de sua cota dentro do orçamento público. Além disso, todo o estoque de riqueza existente, bem como os aspectos jurídico-institucionais que garantem sua preservação, não seria afetado. Deste modo, nem o sistema de produção nem o regime de propriedade seriam postos em questão⁸⁸.

Embora tenha direcionado uma crítica ao modelo do efeito derrame e de seus apelos (de forma aparente) humanitários, McNamara e sua equipe não intencionaram a superação de um paradigma dominante, mas, sim, de encontrar maneiras de revisá-lo a fim de preservar as condições da reprodução da ordem e da acumulação capitalista. Deste modo, o aumento da produtividade econômica prevaleceria no cenário das prioridades, e somente depois, o alívio da pobreza⁸⁹.

Não se pede às nações ricas que reduzam sua riqueza para ajudar aos países mais pobres. Simplesmente se pede que compartilhem com eles uma diminuta porcentagem de sua riqueza em constante aumento. (...) As nações desenvolvidas, portanto, devem se esforçar mais para fomentar pelo menos um mínimo de equidade na distribuição da riqueza entre as nações⁹⁰.

Um ponto relevante a citar é o de que, antes do período da gestão de McNamara, na agenda do Banco Mundial era encontrada a expressão necessidades sociais e não pobreza, como fora propagado por ele. Realizando um percurso em seus discursos, é possível perceber que a categoria pobreza, assim como o desenvolvimento, aparece como parâmetro legítimo e foco das ações e iniciativas do Banco no que diz respeito à ajuda internacional. Como questão teórica, a pobreza era uma temática que quase não aparecia dentro da doutrina econômica⁹¹. A institucionalização do ataque à pobreza como item da agenda da organização se relacionou com a crescente atividade de pesquisa – ciência da pobreza, divulgação e compilação de dados pela equipe responsável do Banco. Além disso, a formação de profissionais e técnicos para a elaboração de projetos ligados à temática se tornou uma demanda fundamental. A partir de então o Banco Mundial se tornou um

⁸⁸ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Op. Cit., p. 206.

⁸⁹ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 248.

⁹⁰ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 21.

⁹¹ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 247.

equipamento capaz de articular e executar o projeto (capitalista) mais amplo que era o de, usando a pobreza e a gestão política dessa pobreza, controlar os países da periferia por meio do crédito e do endividamento.

Com base nessas análises, estabelecemos a meta de duplicar o volume de operações de crédito do Grupo Banco Mundial durante o período abrangido pelo respectivo plano do quinquênio anterior. Essa meta foi alcançada: os compromissos financeiros do Banco Mundial, a Associação Internacional de Fomento e a Corporação Financeira Internacional, que no período de 1964-68 havia promovido um total de \$5.800 milhões, a preços correntes, se elevaram a \$13.400 milhões no período de 1969-73. Em termos reais, um aumento real de 100%. Porém, o aumento quantitativo das operações não era nosso único objetivo. (...) Decidimos que, sem deixar de atuar nas regiões em que havíamos nos concentrado, intensificaríamos consideravelmente nossas atividades em outras zonas. Propusemo-nos, por exemplo, a triplicar o volume das operações de crédito na África, e assim temos feito. (...) Quase triplicamos o volume dos recursos destinados aos nossos países membros mais pobres e em desenvolvimento – os que possuem uma renda per capita inferior a \$120. Durante o período do programa, implantamos 217 projetos distintos nesses países, frente aos 167 nos 23 anos anteriores de atividade do Banco⁹².

O projeto de combate à pobreza, com intervenção incisiva no campo, teve seu alcance estendido ao âmbito das cidades. Com a premissa de que a pobreza da população se dava pela sua exclusão de atividades consideradas produtivas ao capital, a linha de centro desse projeto se tornou o aumento da produtividade nas zonas urbanas e rurais. Em consonância com tal lógica, suprimia-se o caráter da desigualdade de classes, da propriedade privada dos meios de produção, a exploração das forças produtivas, bem como a funcionalidade dos pobres para a acumulação capitalista. Ao tratar a questão da pobreza como um fenômeno em si, o assalto à pobreza legitimava mais ainda sua condição de vulnerabilidade à exploração, uma vez que a privação da condição de satisfação das necessidades básicas foi tomada como uma situação de exclusão do progresso e não como um de seus desdobramentos⁹³.

Apesar das mudanças no aspecto geográfico e setorial, em virtude do aumento da atividade financeira do banco durante o período entre 1968 a 1973, cerca de dois terços dos empréstimos efetivados para projetos foram para os mesmos setores de infraestrutura, que já recebiam investimentos (energia elétrica, transportes e telecomunicações). O próprio banco, em suas avaliações internas,

⁹² MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 4.

⁹³ BANCO MUNDIAL. **Annual report**. Op. Cit., 1968.

constatou que os projetos voltados para o desenvolvimento da agricultura e para a ampliação do atendimento em educação básica não chegavam aos segmentos mais pobres da população, e ainda menos, esboçavam qualquer menção à redistribuição de riqueza e renda⁹⁴. A maior parte do crescimento da produção agrícola dos países periféricos era oriunda de áreas de nova irrigação ou áreas reabilitadas. Aqueles que possuíam grandes propriedades de terra tinham acesso preferencial à água, e o crédito agrícola fora destinado, em sua maioria, para grandes produtores comerciais⁹⁵. Os projetos de desenvolvimento rurais, baseados no cálculo estrito da pobreza extrema, serviram como fachada do desenvolvimento rural para comportar o real caráter dos tradicionais projetos de infraestrutura, e, assim, mascararem as próprias determinações do banco⁹⁶ estabelecidas a título de diplomacia.

Sob a égide do assalto à pobreza e após a experiência de Nairóbi, ao mesmo passo que a expansão dos projetos de desenvolvimento rural acontecia, McNamara engajou o Grupo Banco Mundial até 1981 na empreitada de encontrar um mecanismo semelhante para a zona urbana: de desenvolvimento rápido e de largo alcance, com população-alvo bem definida e que, mais que mobilidade social, tal intervenção permitisse a criação de artefatos para investimentos considerados produtivos⁹⁷. Essa expansão sinaliza, inclusive, a reconfiguração da perspectiva de McNamara acerca da centralidade do campo e da cidade.

Historicamente, a violência e os distúrbios civis são mais comuns nas cidades do que no âmbito rural. Entre os grupos urbanos de baixa renda as frustrações se inflamam e são facilmente aproveitadas pelos extremistas políticos. Se as cidades não começarem a tratar de maneira mais construtiva o problema da pobreza, essa pode muito bem começar a tratar de maneira mais destrutiva as cidades. Esse não é um problema que admita demora por razões políticas⁹⁸.

Haja vista a dificuldade do setor moderno capitalista de absorver a contingência da força de trabalho, consolidou-se na zona urbana o que o próprio McNamara chamara de *quadro patológico*. Isso porque a pobreza nas cidades havia

⁹⁴ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., 1997.

⁹⁵ BANCO MUNDIAL. **Annual report**. Washington, 1975, p. 59.

⁹⁶ BANCO MUNDIAL. **Rural development. World Bank experience 1965-86**. Washington, Operations Evaluation Department, 1998, p. 14.

⁹⁷ AYRES, Robert. **Banking on the Poor: the World Bank and world poverty**. London: MIT Press, 1983, p. 154.

⁹⁸ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 5 de septiembre, 1975, p. 36.

se multiplicado e enraizado de tal modo que se tornaria deveras impossível garantir emprego e condições mínimas de dignidade e de existência para os milhões de seres humanos que fazem parte das economias urbanas⁹⁹. Os primeiros projetos que foram autorizados e liberados, ainda em 1972, seguiram o enfoque de terrenos e serviços, cujo principal objetivo era o de mostrar como seria viável, financeira e politicamente, o modelo de habitação urbana de baixo padrão – uma alternativa aos tradicionais esquemas de fornecimento público de moradia¹⁰⁰. Esse modelo se tornaria extremamente favorável à exploração de trabalho não pago, à redução dos custos com a força de trabalho e, ainda mais, como proteção à invasão da ideologia comunista, utilizando como principal estratégia a conformação social gerada a partir do acesso individual à propriedade privada¹⁰¹.

Como tentativa de ampliar e acelerar, a baixos custos, o alcance do projeto de combate à pobreza nas zonas urbanas, o Banco Mundial passou a priorizar o *slum upgrading* (urbanização de favelas). Essa ação demandaria, minimamente, a demolição de espaços e o reassentamento de pessoas, contribuindo assim, para a legitimação da habitação favelada, da premissa do “construa-você-mesmo” e do discurso de que é preciso ajudar aos pobres ajudarem a si mesmos¹⁰². Não obstante a proposta, logo a urbanização das favelas se mostrou ineficiente para chegar até o segmento dos mais pobres, conforme McNamara, os mais suscetíveis a ebulições sociais. Isso porque o Banco, como instituição focada na obtenção de lucros, não abria mão do seu *cost-recovery* (recuperação de custos). Aos seus beneficiários, o Banco sustentava a premissa de que poderia desenvolver projetos economicamente viáveis e focalizados nos segmentos de maior vulnerabilidade social, bastando-lhe apenas garantir um desenho apropriado, planejado, combinado com uma gestão competente e eficaz. Paralelo a isso, o grupo Banco Mundial também retomou a ideia de beneficiar

⁹⁹ Ibidem, p. 35.

¹⁰⁰ O projeto consistia em restringir, ao máximo, os gastos públicos para a provisão de terrenos e com a construção de infraestrutura básica. Tal abordagem deixaria aos novos proprietários a responsabilidade de arcar com custos e mão de obra para a construção das residências.

¹⁰¹ ARANTES, Pedro Fiori. **O ajuste urbano**: as políticas do Banco Mundial e do BIRD para as cidades latino-americanas. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

¹⁰² DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 80-81.

indiretamente a população através de ocupações urbanas – especialmente no setor informal – retornando, assim, à ideia do efeito derrame ¹⁰³.

McNamara e seus beneficiários certamente não compreendiam que nem o delineamento de ações nem mesmo uma gestão eficiente, ou eficaz, poderiam efetivar a redução da pobreza ou da vulnerabilidade social. Provavelmente também não devem ter lido Marx que, ao analisar o levante dos tecelões da Silésia, em 1844 ¹⁰⁴, já realizava a crítica à política e ao Estado burguês apontando sua incapacidade de solucionar o pauperismo que assolava a região da Prússia. Em sua exposição, o autor cita que o Estado busca na administração pública e nas falhas casuais o remédio para suas mazelas. Contudo, o que esse Estado não admite (e aqui podemos considerar o Banco Mundial como uma expressão do Estado burguês e imperialista estadunidense) é a contradição que há entre sua “boa vontade” política e os limites estruturais de sua ação, já que é ele fundado e baseado justamente nessas contradições. Deste modo, o máximo que lhe é possível é operacionalizar as mazelas, administrando-as formalmente a fim de conter as massas e garantir a dominação social.

Após a intervenção urbana, McNamara admitiu, no ano de 1977, que, embora as ações realizadas, o GBM não havia encontrado uma forma eficaz de reduzir a pobreza nas cidades. As avaliações realizadas pelo próprio Banco no Departamento de Avaliação de Operações (OED) apontavam que essa questão permanecia não resolvida, e, os resultados eram bastante negativos. Entretanto, mesmo diante de tal cenário, o Banco continuou exercendo um papel cada vez mais relevante no que diz respeito à sistematização de políticas que apontavam na minimização do papel do Estado no que diz respeito ao atendimento de demandas estritamente essenciais da população ¹⁰⁵.

A movimentação da gestão McNamara em torno da satisfação das necessidades básicas culminou na consagração das pastas da saúde e da educação primárias como áreas abertas a investimentos produtivos. Essa proposta se mostrava bem coerente com a perspectiva de alívio da pobreza pela abordagem do aumento da produtividade do trabalho e da inserção da população no

¹⁰³ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 264-319.

¹⁰⁴ MARX, Karl. Glosas Críticas ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social: de um prussiano”. In: **Lutas de Classes na Alemanha.** Op. Cit., p. 39.

¹⁰⁵ DAVIS, Mike. **Planeta Favela.** Op. Cit., p. 79-81.

mercado, obviamente, em detrimento da possibilidade de redistribuição de ativos e rendimentos acumulados, ou mesmo, da redução das desigualdades sociais.

A premiação de Theodore Schultz¹⁰⁶, em 1979, com o Nobel da Paz contribuiu para sedimentar, efetivamente, o conceito de Capital Humano na agenda do Banco Mundial e, mais especificamente, no campo da educação. Uma nota a citar é que, nessa teoria de Schultz, o trabalho humano, quando qualificado, é um importante meio para o aumento da produtividade, e, portanto, das taxas de lucro. No campo educacional, desdobrou-se na predominância da visão tecnicista, com a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e individual, pois, ao educar-se, o indivíduo estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. A partir de então, com a influência do horizonte do capital humano (como lógica de capital intelectual), os governos dos Estados Unidos e do Reino Unido passaram a apoiar energeticamente, através do Conselho de Governadores do Banco, a ênfase na Educação Básica – enfoque que foi legitimado no relatório do Banco de 1980¹⁰⁷. Ganhava corpo, então, um modelo de política social que se tornaria predominante na década seguinte, agora muito mais focado na formação de capital humano do que na produção de acesso a ativos produtivos físicos¹⁰⁸.

O Grupo Banco Mundial teve a magnitude de sua influência não apenas pelo impacto direto na economia dos países periféricos por meio de seus empréstimos, mas também por sua vasta atuação político-ideológica. Seja em zonas urbanas ou rurais, sua atuação acarretou mudanças na composição e na destinação dos recursos públicos, além de fornecer os parâmetros e condições para a redefinição das políticas setoriais e sociais em diversos países. A cada operação financeira os governos desembolsavam contrapartidas de ativos, em geral, muito

¹⁰⁶ Economista estadunidense que pesquisou a rápida recuperação econômica da Alemanha e do Japão após a Segunda Guerra. Suas inferências apontaram para a educação que, segundo ele, tornava as pessoas produtivas, e à atenção básica em saúde, que aumentaria o retorno do investimento em educação. Para mais informações, ver em <http://www.nobelprize.org/>.

¹⁰⁷ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 30 de septiembre, 1980.

¹⁰⁸ Como reconhece Kapur *et. al.* (1997), embora o discurso de McNamara sobre seu ataque à pobreza, fato é que durante os 12 anos de sua gestão os empréstimos concedidos pelo Banco em que constava, minimamente, algum componente orientado à pobreza, não ultrapassavam nem um terço do total. Aumentava-se a 'necessidade' de cobertura social a fim de, paralelamente, aumentar a quantidade de empréstimos. A política interna do Banco fomentava essa prática, uma vez que a ascensão na carreira de seus profissionais dependia do volume de operações financeiras que supervisionavam. Deste modo, é possível afirmar que o impacto dos projetos sociais financiados pelo Banco orientados para a causa foram mínimos ou mesmo insignificantes.

maiores. Por conseguinte, precisavam mobilizar dinheiro público para pagarem o Banco. Além disso, devido à inúmeras operações de financiamento e garantias também em negócios privados, o alcance de sua atuação aumentou enormemente. Ao longo da década de 1970 foram realizados, em quantidade crescente, empréstimos do Bird e da AID desvinculados de projetos e direcionados a bancos públicos de desenvolvimento voltados para o financiamento de empresas privadas, estrangeiras e nacionais, com destaque para a agroindústria e indústrias extrativistas. Deste modo, não apenas os recursos da CFI, mas também do Bird e da AID, beneficiavam a acumulação privada do capital¹⁰⁹.

Com o enfraquecimento da Guerra Fria houve uma queda bem significativa da concessão de empréstimos para fins ditos sociais. A política de segurança mundial, elemento impulsionador da criação da AID e da expansão dos investimentos para a educação básica e para o desenvolvimento rural e urbano, tornou-se menos mobilizadora em virtude do crescente foco na política de ampliação dos mercados às operações do GBM¹¹⁰. As tensões entre as superpotências foram amenizadas resultando na abertura do bloco socialista ao capital privado europeu e norte-americano, normalizando então as relações diplomáticas entre os EUA e China¹¹¹. Todavia, no mesmo período da década de 70 em que se estabeleceu essa abertura, contraditoriamente se sucediam no cenário político mundial a eclosão de golpes militares e massacres. Paralelamente, a instabilidade econômica se somava à instabilidade política. Desde o final da década de 1960 as tensões no sistema monetário mundial acarretavam na progressiva dificuldade dos Estados Unidos de manter a conversão do dólar em ouro¹¹². Deste modo, mediante uma sequência de medidas adotadas por Nixon, os EUA romperam, de forma unilateral,

¹⁰⁹ PAYER, Cheryl. **The World bank: a Critical Analysis**. New York: Monthly Review Press, 1982, p. 128-141.

¹¹⁰ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 321.; VELASCO E CRUZ, Sebastião. **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia**. São Paulo: UNESP, 2007, p. 377.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 364-365.

¹¹² BAER *et al.*, 1995, p. 82 afirma que “na incompatibilidade de o dólar, para satisfazer a demanda de liquidez internacional, exercer simultaneamente a função de circulação e a função de ativo de reserva de valor, essa última baseada no lastro em ouro. Cumprir com a regra da conversibilidade ao ouro supunha que os EUA somente pudessem emitir dólares na proporção em que acumulassem reservas em seu balanço de pagamentos, requerendo que o país incorresse em constantes superávits. Constantes superávits no balanço de pagamentos significa uma entrada de dólares superior à saída, o que implica escassez da moeda norte-americana no mercado internacional. Consequentemente, se a moeda é escassa em nível internacional ela não pode satisfazer a demanda por liquidez”.

com o regime monetário estabelecido em *Bretton Woods*. Corta-se a ligação entre o dólar e o ouro, abandona-se o sistema de paridade fixas, porém ajustáveis, em favor de taxas flutuantes e chegam ao fim das restrições ao fluxo de seus capitais¹¹³. Todas essas ações teciam a teia de estratégias que visavam à destruição das normas que limitavam o domínio estadunidense sobre a política monetária internacional, através da substituição do padrão ouro-dólar por um baseado somente no dólar¹¹⁴. Do outro lado, estavam os países centrais submetidos à crescente inflação, baixo crescimento econômico e aumento do desemprego – especificamente após o choque do preço do petróleo alavancado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em 1973. Diante disso, desenvolveram políticas cada vez mais defensivas do ponto de vista comercial e monetário¹¹⁵. Já os países da periferia, como o Brasil, seguiam com altas taxas de crescimento do ponto de vista econômico ao longo de toda a década, contudo, à custa de um alto endividamento externo adquirido em um ritmo acelerado por meio do acesso ao crédito barato e volumoso oferecido pelos bancos privados internacionais, que se encarregavam de renovar a renda petrolífera. Aos países não exportadores de petróleo da periferia restavam o aprofundamento da pobreza e as baixas taxas de crescimento econômico. Nesse cenário de instabilidade, o Banco passou a concentrar seu apoio a governos que se mostravam mais coesos com um fluxo cada vez maior de operações financeiras que formavam um verdadeiro engodo de dívidas adiadas para frente¹¹⁶. Já aos governos que adotavam políticas redistributivas – ou confiscatórias contra a propriedade privada, especialmente de empresas norte-americanas ou europeias – o Banco aplicou sanções por meio da negação de empréstimos, como foi o caso do Chile sob o governo de Allende e países como a Argélia, Peru e Guiné (depois da revolução sandinista na Nicarágua), respectivamente¹¹⁷.

¹¹³ BRENNER, Robert. **O boom e a bolha: os Estados Unidos na economia mundial**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 67-73.; TABB, William. **The Amoral Elephant: Globalization and the Struggle for Social Justice in the Twenty-First Century**. New York: Monthly Review Press, 2001, p. 82-83.

¹¹⁴ GOWAN, Peter. **A roleta global: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 45-50.

¹¹⁵ VELASCO E CRUZ, Sebastião. **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia**. Op. Cit., p. 371.

¹¹⁶ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 321-324.

¹¹⁷ BROWN, Bartram S. **The United States and the Politicization of the World Bank**. London and New York: Kegan Paul International, 1992, p. 157-159.; KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 300-301.

Após o novo choque do preço do petróleo, em 1979, tornou-se ainda mais forte na carteira do Banco a presença de empréstimos em modalidades que favorecessem altos valores de desembolso, o balanço de pagamentos, a rolagem de débitos e a manutenção do ciclo de endividamento. Assim, a realização de operações financeiras se afinou em projetos tradicionais de infraestrutura e àqueles voltados para o aumento da produtividade, em particular, para a agroexportação¹¹⁸. A caminho da década de 1980, os projetos ditos sociais, que já representavam uma singela parcela entre as transações realizadas pelo Banco, tornaram-se cada vez mais ínfimos, ao passo que o discurso do ataque à pobreza se tornava cada vez menos recorrente na fala de McNamara.

2.4 Primeiros Ajustes, Consenso de Washington e o Movimento de Educação para Todos.

Retomando uma das afirmações que compõem o percurso dessa dissertação, a saber, o de que amparados na dialética marxiana seríamos guiados por nosso objeto, destacamos que a trajetória estabelecida até aqui acontece sob o ensejo de angariarmos as pistas históricas necessárias para desatar o emaranhado da teia sobre a qual tem se constituído a política educacional brasileira. Encontrar o ponto nevrálgico de onde partiram as deliberações para as políticas sociais – nas diversas esferas e setores – dos países da periferia, aqui especificamente o Brasil, instrumentalizou-nos com importantes ferramentas econômicas, políticas e ideológicas, com as quais estamos engajados a desvendar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Deste modo, avançaremos nesta sessão com a tarefa de elucidar os desdobramentos da política internacional na virada da década de 1980 para os anos 90, desembocando na atual conjuntura.

A década de 1970 representou, para a periferia do sistema de Estados, o anúncio da sistematização dos papéis dos organismos internacionais criados em *Bretton Woods*. Ao se observar as intermediações financeiras e simbólicas realizadas pelo Grupo Banco Mundial ao longo da constituição de suas políticas, mais especificamente, na gestão de McNamara e seu ataque à pobreza, é possível evidenciar sua natureza de dominação e a naturalização de práticas políticas que se

¹¹⁸ KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history**. Op. Cit., p. 324.

objetivaram desde sua criação. As funções do GBM se definem e são constituídas dentro de uma racionalidade que tem como finalidade a manutenção do equilíbrio e a estabilidade da hegemonia dentro do modelo do sistema de Estados. Assim, esses organismos internacionais realizam o papel de controlar as relações do centro e da periferia do capital financeiro internacional, cerceando e ajustando as partes que, porventura, fujam aos acordos de funcionamento estabelecidos. É relevante explicitar que, dentro da tessitura desse sistema, não há uma relação equilibrada e neutra entre as peças do tabuleiro, no que diz respeito aos interesses em jogo, assim como também não são desenvolvidas relações de forma desordenada, anômicas ou espontaneístas. Ao contrário, nesse sistema há, de forma bastante definida, relações de dominação e de subordinação – veladas ou não. Deste modo, ao mesmo passo em que não podemos tratar a dinâmica que se desenrola nesse cenário como uma determinação previsível, também não podemos o considerar como um aglomerado de fatos desconexos e imprevisíveis.

Por certo, *Wall Street* desempenhou um papel substancial no funcionamento do Grupo Banco Mundial, todavia, não se pode reduzir a influência que a política externa estadunidense exerceu na formulação das estratégias de desenvolvimento elaboradas pela instituição. A década de 1970, sob a gestão de McNamara e em meio à apatia da Guerra Fria, representou o fim do padrão financeiro internacional até então vigente e o início de uma nova institucionalidade monetária global. Sob essa égide, deu-se a gênese dos programas de ajustamento e suas interferências na dinâmica econômica internacional, bem como no planejamento das ações elaboradas pelo GBM para os países periféricos.

Em 1979, diante dos efeitos do segundo choque do preço petróleo e da repentina subida da taxa de juros estadunidense, o Banco Mundial manteve o foco de sua atuação voltado para a atuação no campo político-intelectual com o objetivo, claramente definido, de consolidar a proposta de ajustamento estrutural como ferramenta necessária para adequar os países endividados às novas regras do jogo econômico internacional. Entre os dois primeiros anos da década de 1980 o tema se manteve central nas movimentações do Banco, acompanhando as transformações no quadro político e econômico internacional, bem como nas correlações de forças entre capital e trabalho. O relatório anual de 1978, desde então o mais expressivo da instituição, discorreu sobre a ideia de interdependência, destacando o

endividamento externo no qual se encontravam, e por meio do qual financiavam seu crescimento econômico, diversos países da periferia. Nele não havia qualquer menção à possibilidade de superação dessa relação de sujeição política e econômica, apenas a orientação para que as nações readequassem o perfil das dívidas (ampliação dos prazos de vencimento) e das estruturas de crédito, possibilitando-lhes o acesso ao mercado de títulos de longo prazo e o equilíbrio entre os financiamentos originados de recursos públicos e privados. O relatório também trazia a distinção entre duas estratégias de desenvolvimento: uma orientada para “dentro”, baseada na industrialização por substituição de importações e a outra orientada para “fora”, que tinha como premissa a intensificação das exportações – altamente promissora. Esse dueto apontava a virada política e intelectual que desenharia o pano de fundo da agenda do Banco, aliada ao ataque neoclássico ao modelo nacional-desenvolvimentista¹¹⁹. No texto do relatório se faz notória também a legitimação do endividamento externo da periferia, uma vez que tal processo seria parte do ajustamento global necessário para reagir aos crescentes desequilíbrios nos balanços de pagamento, o que ocorria principalmente nos países importadores de petróleo.

Além do ajustamento orientado pelo Banco, o final da década de 1970 e o início da década de 1980 ocorreram em um contexto de diversos conflitos no Oriente Médio¹²⁰. Em outubro de 1979, Paul Volker – na época, presidente do Federal Reserve (FED), sistema de reservas federal dos Estados Unidos – aumentou a taxa de juros norte-americana significativamente a fim de conter a inflação interna do país e alavancar a supremacia do dólar no sistema monetário mundial, redirecionando a liquidez internacional para os EUA, acarretando, assim, a submissão da política econômica de todos os demais países capitalistas, sendo ou não aliados, a um recessivo ajuste simultâneo à política estadunidense¹²¹. No mesmo ano, McNamara anunciou a criação de mais uma modalidade de operação financeira do Banco: o empréstimo para ajustamento estrutural. Orientado não mais para projetos, e sim para políticas – e de desembolso prático – tinha como objetivo o financiamento do déficit no balanço de pagamentos dos países, especialmente dos que importavam

¹¹⁹ BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el Desarrollo Mundial**. Washington, 1979.

¹²⁰ HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve Século XX – 1914-1991**. Op. Cit., p. 440-441.

¹²¹ DUMÉNIL, Gérard & LÉVY, Dominique. **Crisis y salida de la crisis: orden y desorden neoliberales**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.

petróleo. Mas para que esse empréstimo fosse autorizado era necessária a adesão a um programa de estabilização, previamente acordado com o FMI, e a um conjunto de reformas na política macroeconômica do país. Tal ação se fazia pertinente na medida em que buscava adequar a economia doméstica ao ambiente externo que surgia, bem como garantir o pagamento do serviço da dívida¹²². Esse procedimento aumentou substancialmente o custo da dívida externa dos países da periferia que vinham mantendo o seu crescimento econômico através da poupança externa.

Nos anos iniciais da década de 1980, o Banco Mundial fortaleceu seu papel de liderança político-intelectual ao colocar o tema do ajustamento estrutural em lugar privilegiado da agenda política internacional¹²³. No que diz respeito às políticas macroeconômicas, o ajustamento desencadeou ações como a liberalização do comércio, alinhamento dos preços ao mercado internacional e a baixa das tarifas de proteção comercial. Além dessas, ocorreram também a desvalorização das moedas, fomento da atração de investimentos externos, a circulação livre de capitais, a especialização produtiva e a expansão das exportações, sobretudo, de *commodities* agrícolas. Para as políticas de cunho social e para a administração estatal, foram estabelecidas as reduções do déficit público (corte de gastos com pessoal, eliminação ou diminuição dos subsídios de consumo), de custos *per capita* dos programas, reorientação da política social para saúde e educação primária, direcionando o enfoque do gasto para a parcela da população em situação de pobreza absoluta¹²⁴. É importante ressaltar que, com base nas orientações prescritas pelo Banco para a redução do déficit público, as ações do ajustamento se delineavam em um ataque, primeiro, e, preferencialmente, aos direitos sociais e trabalhistas, ressaltando, mais uma vez, a correlação de forças entre capital e trabalho. Pode-se observar também que McNamara passou a enfatizar o investimento para o desenvolvimento do potencial humano dos pobres (uma menção à teoria de Schultz que então ganhara corpo no Banco) estabelecendo como prioridade, no tocante a políticas sociais, a saúde primária e a educação elementar. Essa ênfase reforçava sua permanente preocupação com a manutenção da ordem política como condição basilar do ajustamento estrutural.

¹²² KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 1.227.

¹²³ STERN, Nicholas & FERREIRA, Francisco. The World Bank as 'intellectual actor'. In: Devesh Kapur *et al.* **The World Bank: its first half century history.** Op. Cit., p. 523-610.

¹²⁴ Essas e outras orientações podem ser observadas nos relatórios anuais do Banco entre os anos de 1978 a 1982.

A busca do crescimento sem uma preocupação razoável pela equidade é socialmente desestabilizadora, com frequência sob forma violenta, e a busca da equidade sem um interesse razoável pelo crescimento tende simplesmente à redistribuição do estancamento econômico (...). Nessas circunstâncias, a tentação de deixar de lado e adiar os programas de luta contra a pobreza será forte. Esgrimir-se-á o argumento de que a pobreza é um problema de longo prazo, enquanto que os déficits em conta corrente constituem uma emergência de curto prazo (...). Esse é um argumento muito enganoso (...). O que é muito pouco prudente do ponto de vista da economia é permitir que no seio de uma nação chegue a se criar uma cultura de pobreza que comece a infectar e solapar todo o tecido social e político¹²⁵.

Em 1980, ao final da gestão de McNamara como presidente do GBM, ocorrera uma mudança de perspectiva radical na economia política internacional. Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Helmut Kohl assumem os governos, respectivamente, do Reino Unido (1979), dos Estados Unidos (1981) e da Alemanha (1982). De forma geral, nesse triângulo, estabeleceu-se uma guinada liberal-conservadora ao se introduzir o capital como programa político, restaurando e reconfigurando o poder de classe dos capitalistas no âmbito doméstico¹²⁶. O eixo anglo-americano também passou a incentivar políticas desregulacionistas em detrimento das modalidades de políticas monetárias, cambial e fiscal associadas ao protecionismo, à regulação estatal sobre a atividade econômica e à expansão do mercado interno¹²⁷.

Diante desse giro político, e com a nomeação de Alden Winship Clausen para a presidência do Banco Mundial em junho de 1981, houve uma retomada da relação do Banco com o tesouro e com a Casa Branca e, paralelamente, a instituição abandonou a bandeira de combate à pobreza, politicamente já desgastada, interna e externamente. Rapidamente, as declarações públicas, documentos internos e os relatórios deixaram de fazer menção ao tema¹²⁸. A ideologia predominante e o centro operacional do Banco passaram a ser o enfoque neoliberal. No relatório de desenvolvimento anual, constava a indicação da redução significativa do Estado, a recuperação de custos em serviços públicos, anteriormente

¹²⁵ MCNAMARA, Robert. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Op. Cit., p. 19-25.

¹²⁶ HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.

¹²⁷ GOWAN, Peter. **A roleta global: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo**. Op. Cit., p. 51-60.

¹²⁸ Na leitura dos relatórios referentes aos anos de 1983, 1984 e 1986 não houve nenhuma seção dedicada ao assunto. No relatório de 1985 é verificável apenas uma breve referência. Para realizar a leitura dos documentos na íntegra, ver em <http://www.worldbank.org/>.

gratuitos, e o aumento do controle privado sobre a economia. A orientação, portanto, era de que deixasse operar o livre mercado e suas vantagens competitivas.

Com a crise da dívida externa que se instaurou em agosto de 1982 nos países latino-americanos, em virtude da moratória do México (reflexo de um processo de endividamento praticado por duas décadas consecutivas e, temendo a articulação política de uma possível moratória em série), o Banco Mundial estabeleceu uma forte estratégia de negociação observando o caso de cada nação. Entre diversas medidas de austeridade, os países latino-americanos foram os que mais sofreram com a suspensão de novos empréstimos por parte dos bancos privados estrangeiros. Como a atividade econômica desses países era subsidiada por esses empréstimos, o corte desses fluxos de capitais acarretou a estagnação e a falência de diversas nações periféricas. Os mais afetados, haja vista o crescente processo de industrialização e, portanto, de endividamento, foram o México e o Brasil¹²⁹.

Os programas de ajustamento estrutural foram se efetivando de maneira processual a partir do estouro da crise da dívida, em 1982. De forma geral, entre a deflagração da moratória do México até o ano de 1986, o objetivo central desses programas consistia na estabilização da macroeconomia em curto prazo. Isso se daria através da contenção do consumo interno, do arrocho salarial, do corte de gastos sociais e da redução de investimento no setor público. Todas essas ações serviriam para assegurar o pagamento da dívida¹³⁰.

Ora, bem sabemos que a política de austeridade e os programas de ajustamento nada mais são que manifestações da plasticidade que o capital tem de se reinventar e criar novas maneiras de engendrar a continuidade de sua acumulação. Deste modo, à classe trabalhadora resta sempre a dor e o suplício de sustentar a insaciável ganância e garantir a manutenção da classe que, embora não seja a que trabalhe, é a que de fato continua a enriquecer: a burguesia.

Além dos empréstimos para ajuste estrutural, o Banco Mundial financiou cada vez mais operações financeiras voltadas para a educação básica, sob a premissa de alavancar a formação de capital humano. Desse período em diante,

¹²⁹ PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Op. Cit., p. 250.

¹³⁰ SANAHUJA, José Antonio. **Altruismo, mercado y poder: el Banco Mundial y la lucha contra la pobreza**. Op. Cit., p. 121-125.

consolidou-se a influência do GBM sobre o desenho das políticas educacionais na periferia do capital¹³¹, especialmente por conta do aumento importante na destinação de recursos que esse segmento passou a receber desde 1981. Esses recursos foram operacionalizados por meio de fundos sociais de emergência que eram destinados à articulação de redes de segurança e funcionavam como mecanismos de amortização dos impactos e tensões sociais que se estabeleciam entre os segmentos mais vulneráveis às consequências do ajuste ou em condições de pobreza absoluta¹³².

Com o intuito de garantir a sustentação de uma coalizão de governo, bem como de desarticular os protestos sociais, era preciso fornecer uma resposta viável e imediata à população. Criaram-se, então, diversos fundos sociais que surgiram como ferramentas multissetoriais, capazes de financiar programas e projetos em um amplo espectro de atividades. Sob a premissa de operarem como instrumentos de ação transitória e de curto prazo, contribuíram para a adoção de um modelo de política social do tipo neoliberal, ou seja, para a substituição da universalização da oferta de bens e serviços pelo atendimento de demandas – delimitando os recursos a grupos-alvo, selecionados de acordo com o grau de sua vulnerabilidade social. Esses programas e projetos, comumente, passaram a ser usados como propaganda de governo e da política do próprio Banco¹³³.

Em novembro de 1989 reuniram-se na capital estadunidense algumas das principais forças que alavancavam a reestruturação capitalista neoliberal. A fim de avaliarem os resultados desde o início da década, com o ajuste, e traçarem novos percursos para os anos seguintes, os participantes que faziam parte da cúpula do poder político, financeiro e intelectual do Banco, de Washington e de *Wall Street*, em acordo, decidiram sobre o pacote de reformas da política econômica em curso na América Latina e no Caribe, bem como sobre as ações que deveriam ser postas à região. Esse encontro foi denominado de Consenso de Washington.

Na verdade, o Consenso de Washington representa, no contexto da América Latina, o mesmo movimento de contra-ataque do Capitalismo em relação às conquistas dos trabalhadores. É desnecessário afirmar que aqui

¹³¹ LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Op. Cit., p. 19-30.; KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its First Half Century. History**. Op. Cit., p. 348.

¹³² KAPUR, Devesh *et al.* **The World Bank: its First Half Century. History**. Op. Cit., p. 365.

¹³³ *Ibidem*, p. 353.

o pano de fundo é outro, que existem, quando muito, arremedos de Estados de Bem-estar e que a democracia, a muito custo, tenta fazer sua reentrada num continente marcado por sucessivos períodos de ditaduras declaradas ou disfarçadas, civis ou militares (com preponderância das últimas). Em suma, aqui na América Latina o conservadorismo propõe discussões e modelos *pós-welfare* para sociedades que nem sequer se aproximaram daquela configuração no que diz respeito a direitos sociais e distribuição de renda e onde, ao contrário, o Estado tem servido historicamente mais aos interesses das classes dominantes associadas - dependentes ou não do Capitalismo mundial, do que aos setores subalternos¹³⁴.

Na avaliação realizada durante o encontro, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidas com a América Latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e ao Peru. Assim, reforçou-se – especialmente para estes últimos – a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando por meio das prescrições do ajustamento como condição para continuidade ao processo de concessões financeiras operacionalizadas pelo GBM e pelo FMI.

As políticas macroeconômicas [...] eram fundadas no famoso tripé composto por uma política monetária determinada pelas metas de inflação, câmbio flutuante e uma política fiscal visando manter um superávit primário que compensasse o déficit nominal das contas públicas [...]. Essas políticas são também associadas às reformas institucionais da década de 1990, que resultaram em forte liberalização comercial, desregulamentação financeira, uma crescente abertura da conta de capitais e outras reformas microeconômicas coerentes com o suposto da eficiência intrínseca dos mercados (denominadas aqui de “reformas neoliberais”)¹³⁵.

No que diz respeito à educação básica, as reformas orientadas pelo Banco Mundial revelaram que a dimensão instrumental da educação foi destacada em detrimento da formação integral; priorizou-se o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pela dinâmica do capital, e, por conseguinte, o pensamento crítico foi fragmentado, enfraquecido, não permitindo a ruptura com o empresariamento educacional e colaborando para a manutenção da crença sobre o determinismo tecnológico como legítimo norteador das novas demandas sociais. O exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa cabe perfeitamente

¹³⁴ NEGRÃO, João José. **Para Conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

¹³⁵ MORAIS, L; SAAD, A. **Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula**. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 4 (124), p. 507-527, outubro-dezembro/2011.

nessa lógica: quando se propõe a formar os professores da escola pública para realizarem a atividade docente, nas salas do ciclo de alfabetização, com vistas a promoverem a apropriação de competências mínimas necessárias às novas formas de trabalho do capital internacional, a saber, a leitura, a escrita e a contagem, ele está, assim, corroborando na operacionalização das desigualdades próprias do metabolismo capitalista.

E no coração dessa Nova Realidade localiza-se a figura da Nova Tecnologia, frequentemente identificada como a “revolução microeletrônica”. É o poder do conceito de tecnologia que sela a inexorabilidade da Nova Realidade. A nova ordem, [...], é concebida como tendo as seguintes características: novos métodos de produção baseados na microeletrônica; práticas flexíveis de trabalho; posição muito reduzida dos sindicatos na sociedade; uma nova e acentuada divisão da classe trabalhadora em trabalhadores centrais e periféricos; maior grau de individualismo e diversidade social; e dominância do consumo sobre a produção¹³⁶.

Ao trocar então os ataques territoriais e os confrontos bélicos pelos campos de batalha subjetivos do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi educados da periferia, a estratégia adotada foi a de garantir a dominação através dos processos educacionais. E foi nesse cenário que o Banco Mundial passou a agir direta e especificamente na educação, voltando suas ações para as populações mais sensíveis e vulneráveis, com programas tais como escolas técnicas, programas de saúde e de controle da natalidade, entre outros, ao mesmo tempo em que promoveu mudanças estruturais na economia desses países. E isso devido não apenas ao volume de seu fluxo de empréstimos e à abrangência de seu alcance, mas também, ao papel determinante que desempenha no processo de reestruturação neoliberal e ajustamento estrutural dos países em desenvolvimento¹³⁷.

O ajuste estrutural que desmontou o já precário estado social periférico foi feito em nome da globalização e com vistas a consolidação da hegemonia norte-americana no cenário internacional, um processo apresentado como factual e inevitável, contra o qual nada era possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que à custa do acentuado desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento

¹³⁶ HOLLOWAY, J. & PELÁEZ, E. **Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico**. In *Outubro*, nº 2, 1998.

¹³⁷ SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho, (no caso da periferia, suprimiu-se a aquisição de direitos não efetivados).

Hoje, mais uma vez, a mesma crença está operando no movimento operário: a crença de que há uma corrente fluindo, uma corrente tão forte que a única opção é nadar a seu favor. “Adapte-se”, dizem-nos, “ajuste-se à Nova Sociedade, adapte-se à Nova Realidade!”. O grito ecoa no Partido Trabalhista, no Partido Comunista, nos sindicatos, nos locais de trabalho, nas universidades. A imagem de uma nova sociedade é uma mistura desordenada de elementos que vão das relações industriais japonesas ao poder dos bancos, do controle governamental dos fundos de pesquisa à identificação eletrônica dos prisioneiros. Mas, entretanto, quando ela se auto apresenta, dizem-nos: “esta é a Nova Realidade: adapte-se!”¹³⁸.

As transformações das políticas econômicas em curso nos países em desenvolvimento configuraram a era do mercado e da globalização aspirada pelo Banco Mundial. E nessa nova era, fundamentada na Teoria do Capital Humano, o conhecimento se transformou no fator de produção mais importante, o chamado *capital intelectual*. Por isso a educação, como fonte geradora ou mantenedora de riqueza, tornou-se interesse e objeto não apenas de educadores, mas de toda a ordem econômica burguesa. Foi esta fusão entre conhecimento e a ordem econômica que constituiu o cerne das determinações do Banco Mundial para a educação a partir da década de 1990.

[...] os recursos humanos apresentam, obviamente, dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. O número de pessoas, a proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho, são essencialmente características quantitativas. A fim de tornar minha tarefa toleravelmente flexível, perei de lado tais características e passo a considerar apenas os componentes de qualidade, como a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas para a exceção do trabalho produtivo. À medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva¹³⁹.

Durante a década de 70, o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral era considerado um contrassenso pelo Banco Central, que defendia o ensino técnico e profissional como essencial à manutenção

¹³⁸ HOLLOWAY, J.; PELÁEZ, E. **Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico**. Op. Cit, 1998.

¹³⁹ SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 41.

da ordem do capital, considerando essa modalidade mais adequada às supostas necessidades dos países em desenvolvimento¹⁴⁰. A partir de 1980, a orientação do banco para o campo educacional sofrera uma alteração em seu curso voltando-se para o ensino básico, sendo a determinação anterior duramente atacada. Na década de 1990, esse desdobramento foi radicalmente validado. Desde então, a formação profissional aligeirada e a ênfase ao Ensino Fundamental minimalista – como ocorre com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua proposta de desenvolver nas crianças da classe trabalhadora as capacidades de ler, escrever e contar – são encaminhamentos políticos que vêm redesenhando as prioridades e o curso das atribuições administrativo-financeiras das periferias, redefinindo papéis da União, dos estados e dos municípios.

As reformas educacionais em curso na América Latina, ressaltando as ocorridas no Brasil, obtiveram acentuada polarização na década de 1990, momento em que o Banco Mundial se dedicou cada vez mais à construção de instituições adequadas à era do mercado, a fim de que tivesse recursos institucionais para manobrar as contradições do sistema capitalista. Deste modo, a educação foi radicalmente modificada tornando-se cada vez mais instrumental e menos politécnica, ou seja, desarticulando o trabalho produtivo da instrução (o que, para Marx, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual)¹⁴¹.

Nessa mesma década, na Tailândia, a Declaração de Jomtien foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que pela sua abrangência na reorganização dos processos educativos em âmbito mundial, tornou-se um importante e estratégico documento ao estabelecer um programa de reformas ao qual a educação deveria se moldar, garantindo a efetivação dos objetivos de sustentabilidade, equidade e de combate à pobreza para o desenvolvimento dos países pobres, com ênfase na universalização da educação básica.

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: relembando que a educação é um direito fundamental de todos; [...]; reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e

¹⁴⁰ LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Op. Cit., 1999.

¹⁴¹ MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 47-48.

promover o desenvolvimento; [...]; reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental [...]; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica [...], para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ¹⁴².

Baseados no que foi posto, é possível perceber que as políticas educacionais em geral (ressalte-se aqui aquelas voltadas para a alfabetização, como a do PNAIC) estão, metodologicamente, sistematizadas e fortemente carregadas de ideologias que fazem força aos interesses do capital financeiro internacional. Uma vez que a educação secundariza seu processo formativo e os conteúdos agora se transformaram em competências e habilidades necessárias à satisfação das exigências do mercado, como a capacidade minimalista de produção e interpretação de textos, bem como o domínio das novas tecnologias e dos processos produtivos informatizados, os trabalhadores – embora mergulhados no desemprego estrutural – são instrumentalizados para a apropriação da língua materna com a estrita finalidade de se tornarem polivalentes, flexíveis e com as possibilidades mínimas de operacionalizar a engrenagem da produção e dos serviços pouco qualificados, seja ela nas mais variadas esferas da economia.

Com a intervenção dos organismos internacionais, o debate educacional passou a ser pautado, em grande parte, pelos homens de negócios e por estrategistas políticos; desde então, à educação compete operacionalizar as contradições das desigualdades, propiciando aberturas para o futuro. Incute-se no pensamento da população o pressuposto de que todos os que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades garantidas de modificarem suas condições objetivas de existência. As nações (e indivíduos) que corretamente priorizarem a educação terão um futuro bem sucedido, o que comprovaria a validade das bases do sistema. O discurso assumido é o de que o capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente, bastando apenas não insistirem nas prioridades erradas.

As políticas e estratégias do Banco Mundial induzem a exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa

¹⁴² TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. UNESCO, 1990.

reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais ¹⁴³.

A análise das políticas educacionais da atualidade constitui uma importante ferramenta de enfrentamento e resistência ao desmonte pelo qual o ensino público brasileiro vem passando. Assim, para compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos, foi fundamental partir do entendimento acerca das determinações geradas pelos organismos internacionais que compõem o Grupo Banco Mundial. Essa discussão sobre o papel dessas instituições no financiamento do ensino público, especialmente no nível do Ensino Fundamental, foi pertinente para que se possa perceber a crescente presença dessas organizações no contexto econômico, político e educacional dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

¹⁴³ SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 90-91.

3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESCORTINANDO O CENÁRIO POLÍTICO E IDEOLÓGICO

No capítulo anterior buscamos delinear o percurso da política econômica internacional a partir do pós-guerra e seus desdobramentos no campo educacional dos países da periferia, e, aqui especificamente no Brasil, sob o desenho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal esforço se deu com o intuito de localizarmos, com maior precisão, o surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um programa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil em resposta às recomendações do Grupo Banco Mundial e de sua política de formação de capital humano. Compendo o bojo das prescrições do Banco como medida de investimento na área da educação, o referido programa, objeto dessa dissertação, contribui para a formação e qualificação de mão de obra na perspectiva do desenvolvimento das competências e habilidades (bem como da polivalência), tão necessárias à nova ordem mundial que se instaurou na transição entre os séculos XX e XXI. Esses pressupostos que emergiram veementemente na política da instituição a partir da gestão de McNamara, ganharam forma e se tornaram escopo da micropolítica, especialmente da periferia, a fim de subsidiar as demandas materiais e imateriais da política econômica internacional.

Nas sessões a seguir temos, a princípio, a exposição da organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na tentativa de situar o leitor sobre o como se dá a sua operacionalização. Serão tratadas suas bases legais, estrutura, organização, objetivos e eixos de atuação. Cada um desses tópicos foi desenvolvido com o intuito de que, mesmo os leitores que não possuem familiarização com a temática, possam visualizar o desenho do programa.

Por certo um programa com tal dimensão está pautado no diálogo com teorias da epistemologia do desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita. Todavia, nosso percurso pelas seções posteriores seguirá na busca por um aprofundamento sobre o horizonte teórico do Pacto, no que diz respeito aos pressupostos políticos e ideológicos dessa ação. Assim, a tarefa agora disposta incidirá, além da estrutura e da organização do Pacto, em explicitar nossa análise da ideologia da *igualdade de oportunidades*, concepção basilar do horizonte teórico do programa.

Cientes de que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se trata de um programa integrado de formação de professores em resposta às prescrições dos organismos internacionais para a periferia, podemos entendê-lo como um mecanismo de dominação social. Contudo, incorre-nos agora visualizar em quais contornos essa medida de dominação se configura. Deste modo, para que essa tarefa se torne possível, partiremos, portanto, da análise dessas categorias que até aqui surgiram.

3.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: estrutura e desenvolvimento.

Como cumprimento dos encaminhamentos da agenda do Banco Mundial para a consolidação do projeto imperialista na periferia, e atendendo às orientações para as políticas educacionais com vistas à formação para as novas demandas do capital internacional, o Brasil iniciou ainda na década de 1990 seu percurso de ajustamento às prescrições do Grupo Banco Mundial. Entre as diversas ações adotadas pelo governo brasileiro, situadas dentro do enfoque na Educação Básica, estão as políticas para erradicação do analfabetismo, seja pela correção do fluxo através das classes de Educação de Jovens e Adultos, seja pelo incentivo ao trabalho escolar voltado para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que garantiria – em tese – a aprendizagem na idade certa. Daí surgiu a necessidade e urgência de sistematizar uma ação direcionada que atendesse, minimamente, a essas “novas” exigências.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa integrado de formação de professores, surgiu então como resultado de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios, que versa como propósito assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os objetivos estabelecidos no Pacto¹⁴⁴, aos oito anos de idade as crianças precisam ter a compreensão de como se dá o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o domínio das correspondências grafo-fônicas (mesmo

¹⁴⁴ Todas as informações aqui desenvolvidas sobre o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram retiradas do portal do Governo Federal, disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em 11 de outubro de 2014.

que sobre poucas convenções ortográficas irregulares e/ou poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos), a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) considera e dá lugar central a quatro princípios pedagógicos ao longo do desenvolvimento do trabalho docente: 1. O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos, mesmo ocorrendo durante todo o processo de escolarização, deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo que, desde cedo, as crianças tenham acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação; 3. Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças¹⁴⁵.

A história da humanidade nos mostra que em todas as formas de sociedade os homens trataram de organizar a socialização de suas crianças. Isso inclui, além da seleção de quais saberes socialmente construídos seriam necessários e importantes para dar continuidade àquela determinada cultura, o modelo através do qual seriam sistematizados e transmitidos esses saberes. Ora, em se tratando de qualquer cultura dos dias atuais e, especificamente, da educação brasileira, essa preocupação não seria diferente. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não foge, enquanto programa integrado de formação de professores, a essa seleção de saberes e determinação de estratégias, por meio das quais, os elementos fundamentais de nossa cultura – não os deslocando do modelo de sociabilidade capitalista – sejam transmitidos às crianças filhas da classe trabalhadora do Brasil.

Partindo da perspectiva assumida com o Pacto, a alfabetização passou a ser uma das prioridades nacionais desde 2012, tendo o professor alfabetizador a função de auxiliar na formação para o bom exercício da “cidadania”. E, segundo as orientações técnicas do Banco Mundial para a educação, para que docentes exerçam essa tarefa de forma plena, fez-se necessária a apropriação sobre os processos de desenvolvimento cognitivo, além dos aspectos metodológicos e

¹⁴⁵ BRASIL. Manual do Pacto. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br> .

epistêmicos no que diz respeito à alfabetização. Assim, a reprodução intuitiva de métodos ou estratégias que possibilitam o domínio elementar do código linguístico não seria mais suficiente, uma vez que os avanços tecnológicos, a informatização dos diversos setores da economia, as transformações da ciência como um todo e as novas relações sociais de produção forjaram novas teleologias, diferentes demandas de qualificação e de instrumentalização com os elementos da cultura, inclusive, na apropriação da língua materna.

Tornou-se então, primordial, dominar a concepção de alfabetização sobre a qual sua prática estaria debruçada e que condiz com a demanda do mercado internacional. Ao se tornarem parte do Pacto, os entes governamentais assinaram um termo onde ficou documentado o compromisso de alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa (aquisição da leitura e da escrita) e em matemática (domínio do processo de contagem e das quatro operações matemáticas) até os 8 anos de idade, a realizarem avaliações em larga escala¹⁴⁶ e, no caso dos estados, a apoiarem os municípios que aderiram às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

No Manual do Pacto, documento elaborado pelo Ministério da Educação para orientar todo o desenvolvimento do programa, constam as atribuições de cada instância do Estado. Ao Ministério da Educação (MEC), por exemplo, fica a responsabilidade de promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (IES), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo, a prover a concessão das bolsas de apoio para eles durante o curso de formação, o fornecimento dos materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias¹⁴⁷, a aplicação das avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; a distribuição das avaliações para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental, além da disponibilização para as redes de ensino de um sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados das avaliações. Aos Estados, ao Distrito Federal e aos

¹⁴⁶ No Brasil, para cada nível educacional existe uma avaliação específica – todas parte do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No caso do Ensino Fundamental, a nível nacional, tem-se a Prova Brasil. Para maiores informações sugere-se a leitura dos documentos oficiais que estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>.

¹⁴⁷ Esses recursos estão previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

municípios, são designadas a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a gerência e o monitoramento das ações do Pacto em suas respectivas redes, o fomento e a garantia da participação dos professores alfabetizadores de suas redes de ensino nas atividades de formação. Cabe-lhes também a indicação dos seus orientadores de estudo, a promoção da participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁴⁸ junto aos alunos que estão terminando o 3º ano do Ensino Fundamental, a aplicação das avaliações em sua rede de ensino no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico a ser disponibilizado pelo Inep. Também fica sob sua responsabilidade o desígnio de coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais (quando houver) e o monitoramento, em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), da entrega e do uso dos materiais de apoio à alfabetização. Distrito Federal, Estados e municípios também devem disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação de ações pedagógicas direcionadas e na obtenção de resultados positivos de alfabetização, promover a articulação do Pacto com demais programas educacionais do Governo Federal, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental como complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. Espera-se ainda que os Estados viabilizem o funcionamento da coordenação institucional e apoiem os municípios com maiores dificuldades.

Por uma questão de delineamento e por não se tratar do objeto central desta pesquisa, os pontos a seguir não serão desenvolvidos amiúde, contudo, é importante citar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desenvolve ações que são encadeadas em quatro eixos de atuação, a saber:

1. *A formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.* Por meio da oferta de curso presencial com duração

¹⁴⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para maiores informações, ver: www.portal.inep.gov.br.

de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano tomando como base o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia está posta entre estudos e atividades práticas. Em geral, durante os encontros de formação são desenvolvidas ações para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, para o entendimento sobre os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, para o planejamento e avaliação das situações didáticas e para a apropriação do uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação. Os encontros de formação com os professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo, por sua vez, selecionados através de chamada pública ou designados à função. Esses Orientadores participam de um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas de todo o país (no Ceará, por exemplo, toda a rede de formação é tutoriada pela a Universidade Federal do Ceará), sob a atividade de formadores também selecionados, em geral, via chamada pública.

Faz-se pertinente destacar que os profissionais formadores das instituições de ensino superior e os orientadores de estudo, que atuam diretamente com os professores alfabetizadores, exercem as suas atividades como bolsistas, modalidade amplamente adotada em diversas esferas de atividade profissional, especialmente no setor da educação. Esses trabalhadores são contratados sem as devidas garantias de seus direitos trabalhistas ou sequer a formalização do trabalho que realizam, uma maneira de burlar a consolidação de vínculos empregatícios. Tal modalidade corresponde à expressão da precarização do trabalho docente que se desdobra, entre outros aspectos, por meio da baixa remuneração, do incentivo à baixa qualificação e pela falta de reconhecimento legal do profissional. Além disso, a atividade dos formadores e orientadores de estudos como bolsistas configura a implantação de uma política pública nacional que separa o papel desses trabalhadores como não docentes, eliminando assim, a possibilidade de reconhecimento do trabalho profissional de formação como docência.

2. *O subsídio ao trabalho pedagógico com materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.* Esse eixo de materiais é composto por livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa

(também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola), jogos e softwares de apoio à alfabetização, bem como obras de cunho técnico aos professores. Com vistas a essa ação, foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, onde cada turma passou a receber acervo de alguns livros paradidáticos a fim de criarem uma espécie de pequena biblioteca em cada sala de aula, acessível às crianças e aos professores (os chamados “Cantinhos da Leitura”).

Incluir a ampla distribuição de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais como um dos eixos de ação do Pacto se mostrou um aspecto relativamente progressivo quando tomamos como referência dois aspectos fundamentais: a deliberação política de verba específica para este fim – o que não ocorrera até então – e o fato de que, justamente pela ausência de uma política direcionada a esse fim, a grande maioria das escolas públicas não dispunha desses recursos em condições, minimamente, adequadas, submetendo o trabalho docente e a formação escolar das crianças da classe trabalhadora à condições ainda mais empobrecidas, distantes dos elementos da cultura. Nossa observação segue, justamente, no mesmo sentido que nos aponta a questão de nosso objeto: a premissa de que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) atua como uma ferramenta importante de legitimação das contradições próprias ao modelo da sociedade do capital, tanto ao promover o desenvolvimento parcial das capacidades dos indivíduos, como na legitimação da lógica das desigualdades como óbvias e naturalmente postas. Quando analisamos os embasamentos teóricos e os pressupostos ideológicos das obras de uso dos professores e dos alunos (que, por sinal, são elaboradas pelas equipes especializadas do próprio Ministério da Educação ou orientadas por ele), é notória a ausência de fomento ao debate político, às questões universais e da totalidade ou mesmo às discussões sobre as contradições de classe. Assim, docentes e discentes são conduzidos em um intervalo ideológico cada vez mais estreitado e direcionado à naturalização, ou mesmo à ideia de supressão, da exploração e das desigualdades próprias do sistema capitalista¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Os Cadernos de Formação dos professores podem ser encontrados no portal do Ministério da Educação (MEC), através do endereço: <http://pacto.mec.gov.br/>, na aba “cadernos de formação”.

Ressalte-se que o programa de formação de professores alfabetizadores, sobre o qual se esteiram as ações do Pacto, tem como matéria-prima os materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo próprio Ministério da Educação. Além desses, outros livros e materiais pedagógicos existentes nas escolas podem ser objeto de análise e trabalho no curso de formação, contudo, os principais apontamentos partem do bojo governamental, utilizando a colaboração de especialistas, técnicos e teorias que contribuem para o apaziguamento dos limites da administração pública. As escolas rurais (ou do campo) foram incluídas no Pacto e nas ações do Pacto em continuidade ao movimento do Banco Mundial encabeçado pela gestão de McNamara, na década de 70. Neste sentido, suas especificidades foram incorporadas aos conteúdos das formações. Além disso, foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para os professores das turmas multisseriadas e multietapas – sendo a discussão acerca da propriedade privada da terra, da escassez de recursos para a educação, da precarização do trabalho docente e da formação defasada dos estudantes negligenciada nos materiais didáticos e/ou extraída no próprio ambiente da formação. Outro aspecto importante a destacar é que, a distribuição de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais a nível nacional – e considerando as dimensões continental e populacional do Brasil – inserida na lógica das licitações, garante o ambiente propício à prática de outra coisa senão a formação de *lobbies*, favorecendo assim, a injeção de dinheiro público no setor privado e a acumulação do capital.

3. *A aplicação de avaliações sistemáticas, processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.* Essas avaliações, realizadas nas séries do ciclo de alfabetização ou nas séries de transição (5º e 9º anos do Ensino Fundamental), têm como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Segundo o Governo Federal, essa avaliação compreende uma maneira das redes analisarem o desempenho das turmas e adotarem medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar a aprendizagem como vistas ao alcance das expectativas de aprendizagem. Para consolidar os resultados e sistematizar indicadores, sistemas informatizados e plataformas digitais foram criados a fim de que as próprias unidades de ensino insiram os resultados obtidos com essas

avaliações. Através destes sistemas, docentes e gestores monitoram o desenvolvimento dos alunos, bem como fazem os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou aos oito anos de idade. Os custos dos sistemas e das avaliações externas ficam sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

Como tratamos no primeiro capítulo desta dissertação, o Grupo Banco Mundial tem protagonizado a intermediação técnica e financeira dos projetos sociais destinados a diversos setores, como a educação. Nesse sentido, embora os recursos destinados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa provenham, formalmente, de arrecadações tributárias do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (e, especificamente, através da receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), os grandes projetos setoriais, como os da educação, recebem financiamento externo¹⁵⁰, além da assessoria técnica do Instituto Banco Mundial (IBM). Deste modo, a aplicação de avaliações e o levantamento de indicadores para a constituição de índices são, ao mesmo tempo, condicionantes para a aprovação de novas operações financeiras, bem como orientações prescritas a fim de que sejam garantidos o êxito e o cumprimento, tal qual, do delineamento dos projetos. No contexto da internacionalização do capital, as avaliações em larga escala correspondem, portanto, como uma resposta à implantação do modelo da neoliberalização das políticas sociais, concedendo ao capital financeiro a licença de estruturar, direta e indiretamente, o sistema educacional brasileiro nas esferas política, econômica e ideológica.

4. *Gestão, mobilização e controle social.* O arranjo institucional da gestão do Pacto se dá em quatro instâncias criadas a fim de garantir o fortalecimento da execução das ações estipuladas: um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional (em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos), uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações na rede estadual e pelo apoio à sua efetivação nos municípios, além de uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das

¹⁵⁰ Ver relatórios do Banco Mundial, com atenção aos financiamentos setoriais, disponíveis em: < <http://www.worldbank.org/>>.

ações na rede de cada cidade. Ainda neste eixo, é válido ressaltar o Sistema de Monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, uma plataforma online destinada a regular as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, destaca-se também a ênfase do Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento dos Conselhos de Educação, dos Conselhos Escolares e de outras instâncias, encarregadas de fiscalizar e garantir o funcionamento do sistema educacional nos estados e municípios. Ainda em 2013, o Ministério da Educação publicou um edital informando critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançassem na alfabetização das crianças.

Para que todas as proposições se efetivem, o Governo Federal enfatiza que é fundamental a mobilização de toda a sociedade. Para isso, ressalta o papel crucial que poder público tem, tanto para informar e divulgar em detalhes as ações do programa, como também para oportunizar mecanismos que viabilizem a participação de todos os atores envolvidos na gestão do programa e no controle social. O texto do documento também destaca a necessidade de se fortalecer as organizações da sociedade civil envolvidas com o Pacto, de ampliar a formação continuada para os conselheiros de educação e conselheiros escolares, garantindo, assim, a participação ampla da sociedade civil, tanto no sentido de engajar as crianças nas atividades escolares e em garantir sua assiduidade na escola, como também em exercer o controle social das políticas públicas com vistas à efetivação de uma gestão democrática e os avanços qualitativos da educação.

Não é uma tarefa difícil perceber que, ao delimitar um eixo específico para a gerência e o controle das ações, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reproduz o modo de cercear tal qual o capital internacional. A lógica da gestão por resultados, da meritocracia (já observada durante a gestão de McNarama quando a permanência dos quadros de funcionários no Banco Mundial estava atrelada ao montante de projetos que eles vendiam aos países) e da igualdade das oportunidades, adotada pelo Ministério da Educação para o programa, constitui-se como uma reprodução do que ocorre a nível mundial. Tornou-se necessário formar gestores públicos – desde os governantes até os profissionais lotados nas escolas – que sejam habilitados para operacionalizar os ajustes internos e as contradições (inerentes à implantação de políticas neoliberais) equilibrados à contenção das

massas (ou das comunidades escolares) e à elevação dos índices positivos de aprendizagem. Esse, portanto, é o perfil esperado e fomentado pelo Grupo Banco Mundial para os gestores públicos e da educação da periferia, destacando aqui os do Brasil. Além disso, a diluição da tarefa de fiscalizar (por meio dos conselhos escolares e conselhos de educação) é uma estratégia sutil de dividir com a população a responsabilidade da formação escolar: sucessos ou fracassos são tratados mediante o reconhecimento pessoal da atuação e da contribuição dos diversos indivíduos (pais, responsáveis e familiares) dentro do programa. Nesse sentido, a participação da comunidade é exigida não apenas para monitorar, mas também para suprir lacunas objetivas (como a falta de pessoal ou o não repasse adequado das verbas), incentivando o voluntariado, doações e parcerias com o setor privado. Compartilhar a gerência, bem como a responsabilidade pela execução e pelos resultados do programa, consiste numa maneira quase imperceptível de conter a grande massa da classe trabalhadora diante das contradições que são postas nos sistemas escolares da sociedade do capital.

Para o Ministério da Educação, entre as estratégias de ação para o sistema educacional brasileiro, nenhuma é mais crucial do que a de garantir a erradicação do analfabetismo e a alfabetização na idade considerada como certa. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental¹⁵¹, quando em geral elas completam oito anos de idade, foi um acordo estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o Governo Federal e meta explícita dos planos nacionais de educação (PNE 2010-2020 e 2014-2024), preocupação já aparente desde sua primeira elaboração em 1996. O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de *alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico*. Segundo o Manual do Pacto, elaborado por técnicos do Ministério da Educação (MEC) – que atua em parceria com a consultoria do Instituto Banco Mundial (IBM)¹⁵² e de demais organismos a ele

¹⁵¹ Nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), a consolidação do processo de alfabetização da criança se dá a partir dos 8 anos de idade.

¹⁵² Instituto Banco Mundial.

relacionados (como a Unesco), o Brasil alcançou resultados históricos no que diz respeito a avanços econômicos e sociais ¹⁵³.

Na educação, ampliou e democratizou, segundo o documento, o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e elevou ano a ano os índices relativos à qualidade e ao desempenho da escola pública, muito embora ainda seja latente a necessidade de garantir que as crianças concluam o ciclo destinado à sua alfabetização plenamente alfabetizadas. O Ministério da Educação (podemos observar aqui a influência dessa perspectiva do Grupo Banco Mundial) vê a questão do analfabetismo como um problema que pode comprometer gravemente o futuro dos indivíduos particulares e, assim, o futuro da qualificação da mão de obra do país. Ora, partindo do pressuposto de que todas as crianças têm condições plenas de aprenderem e se desenvolverem (uma expressão da ideologia da igualdade de oportunidades), o resultado esperado segundo a cartilha do MEC, circula na esfera do empenho de todos, contudo, separado no campo da individualidade, *pois depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção e carinho dos professores, da boa governança e administração pública já que conta com investimentos dos governos e das escolas e da sociedade civil, através da participação das famílias e a mobilização vigilante de todas as pessoas. Aprender a ler e a escrever passou então a ser um direito das crianças e um dever de todos os brasileiros.*

As ações realizadas pelo Pacto são, portanto, um conjunto integrado de materiais didáticos, orientações curriculares e metodológicas, sistematizados pelo Ministério da Educação e governos, orientados com base nas recomendações do Grupo Banco Mundial e que devem contribuir para a alfabetização e o letramento de todas as crianças, tendo como eixo principal e norteador a formação continuada de professores alfabetizadores.

Tratando-se de um Pacto para a promoção da alfabetização, é importante revelar a compreensão assumida pelo Ministério da Educação sobre o significado de estar alfabetizado. Tomando algumas das referências epistemológicas, como Magda Soares ¹⁵⁴ e Ângela Kleiman ¹⁵⁵, os documentos oficiais afirmam que *ser alfabetizado*

¹⁵³ Ver o Manual do Pacto, disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>.

¹⁵⁴ Magda Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros didáticos e produções técnicas que fundamentam, entre outros documentos, a base epistemológica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tais como **Alfabetização: acesso a um código**

é ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Segundo o Manual do Pacto, *a criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela.* E esse processo, portanto, deve ocorrer dentro do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, dentro do tempo sequencial de três anos (600 dias letivos ¹⁵⁶), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança deverá ter desenvolvida a competência de ler e escrever textos para atender a diferentes propósitos, com domínio do sistema alfabético de escrita.

Com base na premissa de que há diversos métodos e estratégias para se alfabetizar, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) destaca que as novas demandas colocadas pelas ferramentas tecnológicas e pelas novas práticas sociais de leitura e de escrita acarretam novas formas também de conceber o processo da alfabetização. Os métodos que possibilitam às crianças experiências restritas com o sistema de escrita, encarando-o como um código a ser memorizado, tornaram-se insuficientes para suprir as novas demandas da sociedade capitalista hodierna. Deste modo, a concepção do Pacto está focada na inserção das crianças nas práticas sociais, com o desenvolvimento de metodologias que, de forma

ou acesso à leitura? e Letramento: um tema em três gêneros, ambos citados nos documentos do programa.

¹⁵⁵ Ângela Kleiman é Pós-doutora pelo Center for the Study of Reading da University of Illinois e também da University of Georgia e Doutora em Linguística também pela University of Illinois. Professora Titular e colaboradora aposentada na Universidade Estadual de Campinas. Coordenou a implantação, em 1982, do Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, e dos cursos de Mestrado e Doutorado do Departamento. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas referentes à leitura, Educação de Jovens e Adultos (EJA), na formação de professores de língua materna e letramento. Nessas áreas, publicou e organizou diversos livros e coletâneas que se tornaram referências na área.

¹⁵⁶ Segundo o Manual do Pacto, “considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos”. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>.

recorrente, favoreçam a apropriação do sistema alfabético, além da participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

Conforme o Pacto, alfabetizar não é apenas aprender a ler e a escrever. Nos documentos fica explícita a ideia de que *o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança não apenas na cultura escolar, com a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a ampliação de seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento*. Deste modo, as crianças devem se apropriar, de forma autônoma, do sistema alfabético, além de participar de situações de leitura e escrita. Conforme os pressupostos do Pacto, as crianças com dificuldades de aprendizagem, consideradas com pouca autonomia ou que apresentam dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização devem participar de várias situações extraescolares, mas promovidas também pelas escolas.

O que, obviamente, não está posto é a interferência que os limites de condições objetivas de existência exercem diante da apropriação dos elementos da cultura, como a linguagem (em textos escritos, na oralidade, entre outros). Elementos estruturais, as tensões de classe, as privações e toda sorte de negações às quais são submetidas a classe trabalhadora não aparecem, em momento algum, como reflexão e, menos ainda, como necessidade de superação. Outro ponto importante a destacar é a tarefa redentora atribuída à escola. Além de promover o discurso de que a ela (ou a educação escolar) são a chave da solução para as mazelas sociais, incumbi-la da tarefa de promover o acesso às experiências extraescolares que permitam aos alunos o contato com diversos artefatos da cultura dos quais são privados cotidianamente é, sem dúvida, não somente um retrato do desmantelamento à qual está submetida a formação escolar da classe trabalhadora, mas uma tentativa de mascarar a ausência do Estado diante do dever de garantir, minimamente, as condições de acesso às condições materiais de manutenção da vida, de acessar à cultura e ao lazer, além da tentativa de amenizar as contradições, legitimando a ideia das desigualdades sociais como produções naturais e inevitáveis da humanidade.

O Manual do Pacto estabelece também que é preciso haver a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental

como um todo e, particularmente, no ciclo de alfabetização, a saber, os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento também considera a possibilidade de as escolas e redes de ensino organizarem a alfabetização das crianças em um sistema seriado. Para isso, o sistema educacional recorreu à legitimação dessa ação por viés legislativo ¹⁵⁷, estabelecendo que, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. A iniciativa se justificaria pela preocupação em ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

O Ministério da Educação afirma que, entre 2000 e 2010, o índice de analfabetismo no Brasil, até os oito anos de idade, caiu numa taxa de 28,2% e que, embora com variações entre os estados, alcançou uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste ¹⁵⁸. Todavia, é cabível dizer que os dados utilizados pelo IBGE para apurar essas taxas partem de uma pergunta simples feita ao informante do domicílio recenseado ¹⁵⁹, sendo portando essa análise e os dados provenientes dela facilmente postos em questão.

Os documentos do Pacto apontam três fatores que aparecem como decisivos para a garantia da consolidação do processo de alfabetização das crianças brasileiras. O primeiro corresponde a se constituir um quadro de professores alfabetizadores *bem preparados, motivados e comprometidos* com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Todavia, não é

¹⁵⁷ § 1º do art. 30 da Resolução nº 7, de 14/12/2010.

¹⁵⁸ Ver o Manual do Pacto, disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>.

¹⁵⁹ O dado foi obtido através de Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse tipo de pesquisa investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o uso do governo como instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico. Os agentes censitários dirigiam-se às residências da população e faziam, ao morador, entre outras perguntas a seguinte: “todas as crianças da casa sabem ler e escrever?”. A resposta era fornecida pelo entrevistado, todavia, análises dessa ordem são baseadas na concepção individual sobre o tema, considerando assim, grande possibilidade de erro e inexatidão da informação obtida. Para maiores detalhes, consulte-se o ambiente das PNAD's na própria página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>.

citada no texto dos documentos nenhuma menção à intervenções substanciais ou estruturais para a implantação do piso salarial do magistério em todos os municípios do país, para os Planos de Cargos, Carreiras e Salários (o incentivo ocorre com a concessão de bolsa/auxílio aos professores, orientadores de estudo, formadores, supervisores e coordenadores institucionais)¹⁶⁰, muito menos ações específicas na infraestrutura das unidades escolares e seus entornos. O outro fator, citado como importante no Manual do Pacto, seria a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos adequados às séries e que fomentem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas, com professores capacitados a manuseá-los e explorá-los no máximo de possibilidades, dinamizando as aulas e favorecendo o alcance dos objetivos da alfabetização em cada classe. Por fim, o terceiro fator destacado no documento seria o acompanhamento continuado dos resultados de aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil¹⁶¹. É fundamental destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é operacionalizado com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas como dissemos anteriormente, por se tratar de uma política setorial, é inevitável a interferência do Banco Mundial na injeção de capital financeiro internacional na educação brasileira. Como prática, o Banco realiza a avaliação constante dos programas e projetos por ele financiados por meio do monitoramento dos resultados e de indicadores. Deste modo, a continuidade da concessão de crédito está diretamente atrelada às respostas apresentadas ao GBM.

Em meio ao emaranhado político-ideológico entre o qual que se tece o Pacto, a figura do professor é mencionada como central e determinante no processo

¹⁶⁰ A resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, bem como a Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013 tratam da questão. Para maiores detalhes, ver também <http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas/bolsas-e-auxilios-formacao/item/6433>.

¹⁶¹ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Mais informações sobre a avaliação, consultar o material disponível em: www.provinhabrasil.inep.gov.br.

de alfabetização. Os documentos parecem progressivos ao admitirem que os professores brasileiros, em sua maioria, apresentam formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Paralelamente, observa-se um retrocesso, nos mesmos documentos, quando o fracasso escolar passa a ser tratado sob a ótica da responsabilização do professor, da preocupação de adequar o perfil dos docentes não por uma questão de identificação profissional e pessoal, e sim, pela lógica dos resultados. A experiência profissional e o veto à escolha dos professores sobre quais turmas desejam atuar foram postas também em debate no Manual do Pacto. Como alternativa, o Pacto propõe que seja assegurada uma formação continuada que fortaleça a trajetória profissional e que incentive o trabalho docente nesta etapa de ensino. E essa ação deve se dar não apenas em seu curso de graduação, mas continuamente na sala de aula. Portanto, a formação do professor alfabetizador, promovida pelo Pacto, tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, realizando-se um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, a fim de que sejam traçadas estratégias que permitam ao aluno aprender dentro das expectativas que lhes são postas. A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é que a formação garanta também o aprofundamento dos conhecimentos, além do processo de alfabetização, sobre interdisciplinaridade e inclusão – como pressupostos determinantes no processo educativo. Resta-nos, portanto, pôr em questão a forma como os professores têm se reconhecido frente ao seu processo de trabalho: o peso das inúmeras atribuições da função docente, das lacunas de formação que não lhes permite condições de realizar trabalhos que exijam melhor qualificação – como é necessário com os portadores de deficiência – e o adoecimento diante da exaustiva, e por vezes “salvacionista”, ação docente, tendo-os como apaziguadores das iminentes irrupções sociais.

3.2. O Que há por trás do Pacto? Uma Análise sobre a Ideologia da Igualdade de Oportunidades

Como mencionamos no início deste trabalho, toda política, aqui especificamente a do campo educacional, é constituída a partir de ideologias¹⁶².

¹⁶² O tema da ideologia não aparece, nessa dissertação, como uma categoria sobre a qual nos debruçaremos para um exercício aprofundado de compreensão. Entretanto, a tarefa de tratar sobre a *igualdade meritocrática de oportunidades* demanda uma apresentação, ainda que de forma breve, dessa categoria. Inicialmente, é importante explicitar que, para Marx e Engels, a categoria ideologia está diretamente relacionada às bases materiais da produção da vida humana, ou seja, o fenômeno ideológico, a consciência humana, é fundado sobre a vida material humana e é impossível que ocorra separado da realidade concreta e da vida real. Eles afirmam que (**A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 34-35) “somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. [...] Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é desse modo, uma consciência puramente animal da natureza [...]”. Os seres humanos, indivíduos concretos, tornam-se reais pela sua ação dirigida sobre as condições materiais de produção social. Essa ação consciente sobre a natureza, o trabalho, corresponde ao fundamento da produção humana da vida material, do processo social que se desenvolve através da ação conjugada dos homens. Uma vez que a consciência é fundada sobre as bases materiais da vida real, inevitavelmente ela é perpassada pelas relações sociais de produção que são constituídas ao longo da história humana com o desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social do trabalho (pressuposto da propriedade privada e da separação de classes). A sociedade capitalista, contraditória por essência, promove o estranhamento e a parcialidade da natureza dos homens. Estes, por sua vez, abstraídos e negados de si e da vida material, produzem representações também fragmentadas acerca da realidade e de suas manifestações. Se a plena apreensão do mundo pelos homens é uma impossibilidade, no contexto do capital essas representações ocorrem de modo ainda mais distorcido, já que aos homens a realidade é manifesta de modo parcial. Ora, se a fragmentação da consciência, do pensamento, das elaborações teóricas reflete, senão, a fragmentação da realidade, concluímos que a superação de uma consciência parcial pressupõe a superação do modo de produção capitalista. Os homens, que travam diversas relações sociais de produção, estabelecem representações da realidade distorcidas, pois diante da deformação do capital, captam a realidade das sociedades de classes como sendo a realidade da sociedade humana em geral. Marx, ainda em *A Ideologia Alemã* (Op. Cit., p. 47), afirma que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes (...)”. Portanto, as representações humanas que predominam numa determinada forma de sociedade são as representações da classe dominante, já que ela domina não apenas a produção material, mas também a produção intelectual. A burguesia, a classe que detém o poder material e imaterial, dissemina as representações do mundo regido pelo capital como se ele fosse o fatídico mundo humano em geral. Consequentemente, a representação burguesa da realidade assume o papel de ideologia da sociedade capitalista. Se as ideologias são construídas por representações da realidade, e se os homens na sociedade capitalista captam a realidade de modo fragmentado, porque a realidade nela se apresenta deformada para eles, entendemos que essa representação da realidade é parcial e limitada, portanto, implica na existência de ideologias que forjam uma consciência limitada. Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels empreendem uma crítica à filosofia neo-hegeliana uma vez que, para os autores, ela considera que as ideias são o fundamento da realidade, ou seja, que a consciência é o elemento fundante do ser. Sob essa ótica, podemos entender Marx e Engels quando se referem aos neo-hegelianos como idealistas, pois essa concepção dá aos fenômenos ideológicos

Desde a legislação, os programas e as reformas implantadas pelos governos às prescrições e condicionalidades nas intermediações financeiras dos organismos internacionais, todos os campos das relações sociais de produção estão submersos em concepções que, como diz Marx¹⁶³, expressam as ideias das classes que, em determinado tempo histórico, detêm o poder. Assim, é possível inferir – como objeto e hipótese central dessa investigação – que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como política social, apresenta fundamentos ideológicos que nos revelam a contingência de sua atuação como ferramenta de apaziguamento e contenção das massas, portanto, de dominação social. Como instrumento de legitimação das contradições próprias ao modelo de sociabilidade capitalista: seja no âmbito da qualificação mínima para o mercado, seja no desenvolvimento parcial das capacidades dos indivíduos ou mesmo na constituição de uma subjetividade onde a lógica das desigualdades é introjetada de forma que lhes pareçam óbvias e naturalmente postas, ou, onde a competição e a eliminação do outro se tornam imperativos operantes das relações humanas. Torna-se, portanto, de fundamental relevância conhecer os pressupostos ideológicos que referenciam o Pacto, dissecá-los, para, somente então, elaborarmos considerações sobre ele. A partir de agora essa é, portanto, a tarefa na qual estamos engajados em elucidar.

3.2.1. Premissas do Pensamento de François Dubet

Entre as diversas bibliografias, documentos de orientação e legislação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma obra e seu respectivo autor, a saber, François Dubet, se destacam. Não exatamente pela ampla e anunciada referência bibliográfica do Pacto (ao contrário, esta lhes é discreta e nem incorre como parte do programa da formação dos professores) que a ele seja feita, mas pela forma como o modelo educacional francês se apresenta em suas

um caráter apartado da vida social e colocam as ideias em lugar de privilégio sobre a realidade. Em síntese, a filosofia neo-hegeliana compreende a consciência e o mundo das ideias separadas de sua base material. Se considerarmos essa abordagem, teríamos então que o problema da fragmentação da essência humana seria produto de ideias também fragmentadas e, por conseguinte, uma transformação da realidade teria como pré-requisito a transformação das ideias sem que, no entanto, sejam consideradas as implicações dos fatores materiais e sociais da vida humana sobre essa elaboração. Para uma melhor apreensão sobre essa temática sugerimos, além da leitura da obra de Marx e Engels aqui tratada (um clássico para o debate e a compreensão da categoria ideologia), um aprofundamento na obra de István Mészáros, *O Poder da Ideologia*.

¹⁶³ MARX, Karl e Friedrich Engels. **A Ideologia Alemã**. Op. Cit., p. 47.

ideias, bem como o modo como esse modelo influencia e determina, de forma substancial, as concepções e prescrições políticas para a educação escolar dos sistemas educacionais dos países periféricos, aqui se destacando o Brasil.

Ainda que, sem referência direta, o planejamento e a execução do Pacto nos remetem às transformações que a França, como país de centro e componente hegemônico, promoveu no campo da educação, especificamente na educação escolar, e que funcionaram como marcos da ação educativa para os Séculos XX e XXI. Empenhados na tarefa de desvelar o horizonte sobre o qual se desenha nosso objeto, e amparados na síntese das múltiplas determinações que a dialética marxiana nos propõe, realizar-se-á um breve percurso por entre a obra e o pensamento do autor supracitado. Interessa-nos aqui a tarefa de extrair da objetividade, da realidade concreta as ideias que legitimam e que dão forma à política educacional do Brasil presente (sob o corpo do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa) como uma política de contenção de massas, portanto, de dominação social.

François Dubet trata da questão da igualdade de oportunidades numa perspectiva inerente ao ambiente escolar. Para isso, ele se empenha na tarefa de explicitar sua crença na possibilidade de existir, no contexto da sociedade capitalista, uma escola justa, a que ele denomina de *escola das oportunidades*¹⁶⁴.

Para o autor, é da natureza das sociedades democráticas a valorização do mérito dos indivíduos com vistas à garantia de oportunidades iguais para todos, ou seja, a meritocracia é uma expressão da liberdade dos indivíduos em sociedades democráticas. Isso se dá, para ele, pela possibilidade de conciliar a igualdade entre as pessoas e a divisão do trabalho necessário, características próprias da sociedade capitalista.

Segundo Dubet, o nascimento promove desigualdades injustas decorrentes da herança individual (seja numa perspectiva biológica, seja no plano material), contudo, a ideia da igualdade meritocrática se mostra, para ele, uma ideologia relativamente progressiva ao procurar estabelecer desigualdades justas,

¹⁶⁴ O desenvolvimento desta seção se dará a partir da obra de François Dubet: **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades** (*L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste?*), publicada na França no ano de 2004 e no Brasil, em 2008. Nela, Dubet desenvolve uma crítica à meritocracia e afirma sua defesa do aperfeiçoamento da igualdade das oportunidades por meio da igualdade distributiva e como condição para a promoção da igualdade social e individual das oportunidades.

por meio da inserção de todos na disputa pela formação, aquisição de diplomas e ascensão social. Essas desigualdades, conforme o autor, podem se tornar legítimas com a condição de que partam de uma competição equitativa. Além disso, para Dubet, trata-se de um modelo eficiente de distribuir os indivíduos em papéis sociais diversos, movimentando, assim, a coletividade de uma forma produtiva¹⁶⁵. Nessa perspectiva, conforme o autor, o grande desafio da escola consiste em possibilitar aos estudantes oportunidades educacionais igualitárias, pois assim, é possível amenizar as desigualdades inerentes à organização do sistema educacional e da realidade social.

O autor também compara a competição escolar com as atividades esportivas: se os atletas estão bem capacitados e se a arbitragem se mantém não tendenciosa, o jogo acontece e chegam ao pódio aqueles que mais se empenham e se dispõem a encarar o desafio da partida que, mesmo pressupondo a igualdade fundamental dos competidores e a incompatibilidade de seus méritos, retrata – em tese – a cena de uma competição desigual, porém justa. François Dubet avança ainda mais em seu argumento afirmando que, se bem encadeadas, as *desigualdades justas* (um conceito, por certo, contraditório, mas que o autor não aprofunda) promovem também a eficiência social, já que acabam alocando os indivíduos em espaços adequados à suas respectivas competências. Para ele, a igualdade meritocrática é uma proposta justa no âmbito individual e útil na dimensão coletiva.

Todavia, ao considerar a escola como um espaço de amenização das desigualdades o autor está, faticamente, engrossando duas questões fundamentais implícitas já na sistematização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, objeto central desta dissertação. A primeira consiste na naturalização das contradições objetivas que se dão na correlação de forças expressa pelo antagonismo de classes. Embora os diversos atores do ambiente escolar sejam nascidos já imersos nas negações próprias do capital, essa lógica em nenhum momento permite à qualquer programa de formação de professores ou à educação escolar, no contexto da sociedade burguesa, fomentar a luta pela

¹⁶⁵ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 19-20.

superação da exploração a que estão submetidos os filhos da classe trabalhadora. A segunda questão posta é a meritocracia como ideologia de promoção e ascensão individual dentro da estrutura social. A corrida pela especialização e a competição com vistas à possibilidade de assumir postos de atividade melhor remunerados e de se libertarem do trabalho mecânico, braçal, desqualificado, faz com que os estudantes disputem, numa esfera cada vez mais particular, um lugar dentro do mercado neoliberal e financeirizado. Essa premissa alude à *Teoria do Capital Humano* (desde a gestão de McNamara, difundida pelo Banco Mundial por meio da sua política) e à lógica da acumulação pessoal do chamado *capital intelectual*, fortalecendo a necessidade de ampliar, por meio da formação, as novas competências e habilidades exigidas pelo mercado internacional, bem como a eliminação do outro diante da corrida pela disputa por melhores postos de trabalho e condições de sobrevivência mais amenas.

3.2.2. Do Elitismo Republicano à Igualdade Meritocrática das Oportunidades

A fim de propiciar uma melhor compreensão sobre a relação da igualdade meritocrática com a igualdade de oportunidades e seus desdobramentos nos sistemas escolares (com centralidade no Brasil por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), julgamos importante situar o surgimento da escola republicana e sua transição, desde o acesso elitista ao seu movimento de universalização, permitindo assim, o ingresso das massas nos sistemas formais de ensino e a possibilidade de garantir sua escolarização.

Para François Dubet, a criação na França republicana, no ano de 1881, da escola gratuita, obrigatória e universal, constituiu-se em um importante marco para o acesso da população à educação escolar¹⁶⁶. Uma observação relevante a se

¹⁶⁶ É importante destacar que a massificação do ensino, desencadeada no Século XX, só se desenvolveu verdadeiramente após a Segunda Guerra Mundial, com as reformas educacionais impulsionadas pelo Banco Mundial. No ano de 1992, para o conjunto de países da União Europeia, foram contabilizados 34.420.000 alunos matriculados no ensino secundário, o equivalente a 52% da população de indivíduos escolarizados. No mesmo ano, foram contabilizados – desses mesmos países – 11.700.000 jovens que ingressaram no ensino superior, o que corresponde a 14% dos jovens escolarizados na União Europeia naquele período. A diferença brusca no acesso aos diferentes níveis de ensino nos aponta o afinamento da formação à medida que essa exige dos indivíduos maior dedicação e as condições objetivas de prosseguirem em estudos mais alongados. (Para mais informações ver **Números-chave da Educação na União Europeia**, 1997). Disponível em: < http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Numeros_chave_99.pdf>.

fazer é que a universalização do ensino não foi uma concessão espontânea da república burguesa, mas uma conquista parcial, uma produção histórica em resposta às reivindicações das massas (inclusive da própria burguesia que naquele período se apresentou, até certo ponto, como uma classe revolucionária, uma vez que seus interesses coincidiam, em determinado momento, com os interesses do povo)¹⁶⁷.

Embora as contradições, Dubet aponta uma importante observação no que diz respeito à escola republicana ao afirmar que, desde sua fundação, nem todos frequentam o mesmo tipo de escola e, portanto, não dispõem do mesmo tipo de competição. Sob essa realidade, a igualdade meritocrática (pressuposto da escola republicana e burguesa) não se efetivou e passou a ruir com sua lógica, pois colocava os indivíduos em contextos e percursos substancialmente distintos, logo, com entendimentos e anseios diferenciados. A escola republicana oferecia aos filhos da classe trabalhadora (quando depois de uma exaurida disputa eles conseguiam nela ingressar) uma formação elementar, enquanto aos filhos da burguesia possibilitava um desenvolvimento amplo e mais livre, atividades que os orientavam a estudos mais longos e sofisticados, tais como as ciências, a arte, a literatura e as humanidades em geral. Meninos e meninas separados não apenas por suas virtudes intelectuais, mas conforme suas origens sociais.

Paralelamente, na perspectiva de Dubet e não obstante os seus limites, a atividade educacional republicana ensaiava princípios da igualdade de oportunidades (mesmo sob o critério do mérito), já que, por meio da generalização do acesso à escola, haveria uma relativa interação entre as classes. Mesmo distante do ideal, uma vez que esse modelo favorecia aos mais dotados, os mais trabalhadores e dedicados (incentivo ao mérito individual) – que mobilizados por seus professores primários conseguiam driblar seus destinos e, através dos seus diplomas, dispunham de algumas outras possibilidades de ascender socialmente – o autor considera que o modelo da escola republicana era relativamente justo. Isso porque permitia certa mobilidade social¹⁶⁸ ao promover a concessão de bolsas, o que, para ele, gerava uma ruptura no fluxo da fatalidade das origens sociais, ou seja, promovia relativa justiça educacional em um mundo social fundamentalmente desigual.

¹⁶⁷ Para aprofundar a leitura sobre o tema, sugerimos a obra **A Produção da Escola Pública Contemporânea**, de Gilberto Luiz Alves.

¹⁶⁸ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 21.

Todavia, essa hipótese de Dubet se mostra substancialmente frágil diante da distinta natureza da formação a que trabalhadores e burgueses acessam, da indiferença com a qual são tratadas as questões objetivas e estruturais, bem como a insuficiência do propósito formativo que não permite a superação das contradições sociais e do peso que as determinações da sua condição econômica exercem sobre todas as possibilidades de existência. Ao contrário, a igualdade meritocrática, ou mesmo a igualdade das oportunidades, coopera para o aprofundamento das desigualdades, pois, além de naturalizar as contradições, fomentam, pelas exceções, a ideia de que a vontade, a persistência e o esforço individual podem transformar a realidade material dos indivíduos, o que bem sabemos não ser possível.

François Dubet, dentro de sua análise, considera que a uma escola justa só pode ocorrer em um contexto onde haja uma verdadeira igualdade de oportunidades, ou seja, substituindo o elitismo republicano pelo acesso de fato universalizado, que se dá por meios de competições equitativas, onde o desempenho individual seja, de fato, o único critério de julgamento. A transição a esse cenário, para ele o ideal, iniciou-se com o movimento de universalização da educação, ampliando a quantidade de vagas e garantindo o acesso gratuito (além de bolsas) ao ensino secundário¹⁶⁹. O autor deixa claro que nem a meritocracia nem a igualdade de oportunidades almejam a constituição de uma igualdade como a que é pensada para uma sociedade comunista, mas sim, a construção de uma sociedade onde as desigualdades ocorram mediadas pelo o âmbito das aptidões pessoais e do mérito de cada um dos indivíduos.

O autor da *escola das oportunidades* também destaca que, na França, a ideia de legitimidade da recompensa pelo saber acadêmico já é muito mais forte do que aquelas que resultam de atividades econômicas, ou seja, há mais virtude em se ter ascensão social pelos estudos do que pelo comércio ou indústria¹⁷⁰. Nesse momento, é importante retomar a observação de que o sociólogo, ao pautar sua discussão no âmbito das ações particulares dos indivíduos e ao se isentar da problematização das questões materiais da humanidade, mostra-se ingênuo em sua

¹⁶⁹ Na França, o ensino secundário corresponde o período escolar que inicia no 7º ano do Ensino Fundamental e vai até o 3º ano do Ensino Médio no Brasil. Para maiores informações, ver <http://www.ciep.fr/>.

¹⁷⁰ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 24.

análise. Ao considerar possível a constituição de uma igualdade baseada na equidade, ou seja, sobre a premissa da amenização das deficiências sociais (ainda que parcialmente), Dubet admite que, ao se promover condições igualitárias dentro da escola, os indivíduos podem construir suas histórias e traçar caminhos para ascenderem socialmente, como se isso dependesse só da vontade do indivíduo e como se não houvesse barreiras externas que dificultam bons resultados nos estudos e, por conseguinte, uma progressão social.

Uma nota relevante a se fazer é que o *Plano Langevin-Wallon*¹⁷¹ foi um importante instrumento para a consolidação da perspectiva da igualdade das oportunidades no sistema escolar da França e, por conseguinte, da política educacional dos demais países da Europa e do restante do mundo por ela colonizado. Para os teóricos, Paul Langevin e Henry Wallon, as desigualdades econômicas dos indivíduos poderiam ser anuladas desde que o ensino fosse universalizado de maneira tal que o mérito e o talento individual se tornassem as únicas causas da desigualdade na escola. Por se localizar em um tempo histórico onde as práticas educacionais estavam ainda presas ao funil do elitismo republicano, acentuadamente excludente, os princípios de universalidade, de reconhecimento da individualidade e de difusão igualitária da cultura pareceram progressivos diante do contexto da época¹⁷².

Como manifestação de um duplo aspecto da transição do elitismo republicano, como se refere Dubet, à concepção da igualdade das oportunidades, houve uma transformação substancial na escola: alunos de diversas origens, por meio da universalização, ingressaram na “mesma competição”. Todavia, o processo de seleção se deslocou de fora da escola para dentro dela e durante a vida escolar dos estudantes. Passou-se a considerar produtiva e necessária a heterogeneidade, uma vez que, conforme François Dubet, ela permite o desenvolvimento de competências múltiplas, favorece a diversidade de talentos e impulsiona a obstinação por resultados individuais cada vez melhores. Assim, a desigualdade de

¹⁷¹ O Plano Langevin-Wallon corresponde a um projeto de reforma educacional da França, ocorrido em novembro de 1944. A convite do ministro francês, Jean Zay, Henry Wallon aceitou participar de sua elaboração junto a Paul Langevin. Entre outros aspectos, estabeleceu princípios como a universalização do ensino, além da redução do número de alunos por sala e a reestruturação dos níveis de ensino. GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>.

¹⁷² DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 23-24.

acesso é substituída pela desigualdade de sucesso, que para o autor, é uma troca significativamente útil à sociedade¹⁷³. Isso quer dizer que, ao invés das barreiras de acesso que impediam o ingresso formal das massas no processo de escolarização, os filhos da classe trabalhadora precisavam agora enfrentar os desafios do insucesso escolar, reflexo das privações objetivas, das lacunas de apropriação dos conteúdos historicamente construídos e das condições escassas e limitadas de acessar aos produtos da cultura em geral.

3.3. Os Limites da Igualdade Meritocrática das Oportunidades

Para identificar o duplo aspecto da meritocracia – seus avanços e limites – na compreensão de François Dubet, que com a ideologia da igualdade das oportunidades pensa a educação escolar e a organização dos sistemas de ensino em uma perspectiva ampliada e aperfeiçoada da concepção a que primeiro nos referimos, seguimos nessa sessão desvelando as aproximações e distanciamentos, ou mesmo os entraves, encontrados na exposição do autor acerca dos pressupostos da igualdade meritocrática. Esse momento se torna relevante para que, durante o percurso desta explanação, evidenciemos a expressão da igualdade das oportunidades na elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no sentido de oportunizar a todos, independente de suas origens sociais, a apropriação da linguagem oral, da escrita e da leitura, bem como do processo de contagem. E que, por permitir, ainda que de forma superficial e limitada, o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos produtos da cultura, à possibilidade de acessar períodos de estudos mais longos sob a expectativa da ascensão social, revela-se como uma política de contenção das massas, portanto, de dominação social.

As diversas reformas educacionais ocorridas desde o pós-guerra pela via da meritocracia (com ampliação do acesso aos bens escolares reservados a estudantes abastados ou de destacado desempenho, como os bolsistas), especialmente na virada da década de 1980 para os anos 1990, segundo Dubet, contribuíram para o estabelecimento das condições estruturais da igualdade de oportunidades, como se pode observar pelo ingresso dos filhos de operários e de assalariados em geral ao ensino secundário e científico, e em alguns casos, em

¹⁷³ Ibidem, p. 25.

cursos do ensino superior (ainda que, em geral, esse ingresso se dê nos cursos de baixo prestígio, como as licenciaturas).

François Dubet classifica essa mudança como uma importante e incontestável democratização quantitativa do sistema escolar. Contudo, o autor também aponta os limites desse processo (parcial) de democracia ¹⁷⁴. Em diversos países, ainda que em medidas distintas, verificou-se que os alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas – que dispunham de maior capital material, logo, de maiores possibilidades de acessarem aos artefatos da cultura, da ciência e da tecnologia – apresentam desempenho diferenciado. Em geral, esses estudantes estabelecem trajetórias de estudos mais longas e mais qualitativas, uma vez que possuem condições objetivas bem mais favoráveis, permitindo-lhes se dedicarem à ampliação de seu repertório cultural individual e às experiências sociais diversificadas. Ou seja, mesmo com a universalização do acesso, com o deslocamento das desigualdades para o âmbito das performances pessoais, as desigualdades sociais ainda se fazem presentes ¹⁷⁵ e determinantes sobre o futuro dos estudantes.

Cabe-nos evidenciar aqui que os sistemas educacionais pautados na meritocracia funcionam como dutos por onde se filtram, de forma fatídica, os estudantes que não são considerados bons, aptos ou que apresentam fragilidades. Em sua maioria, esses mesmos alunos dispõem de menos tempo para se dedicar a atividades do espírito e não possuem recursos materiais que lhes subsidiem, por exemplo, um enriquecedor intercâmbio cultural. Notadamente, há uma relação direta entre essas lacunas de desempenho e a limitação das suas condições objetivas. Aos estudantes das classes desfavorecidas, portanto, são destinadas as formações de menor prestígio social e econômico, como as licenciaturas, ou mesmo cursos técnicos que lhes permitam apenas a qualificação específica para o mundo do trabalho. Deste modo, é possível evidenciar que nenhum sistema escolar meritocrático, mesmo os de países capitalistas desenvolvidos, são capazes de superar os efeitos que as desigualdades sociais produzem sobre a formação da classe trabalhadora.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 27.

¹⁷⁵ Em sua exposição, François Dubet deixa claro que essa constatação se deu a partir das obras de teóricos como C. Boudelot, R. Establet, R. Boudon, P. Bourdieu, J-C. Passeron e R. Girard. Ele afirma que, mesmo diante de divergências teóricas, foi possível realizar tal inferência.

François Dubet admite que a meritocracia na escola não é uma possibilidade concreta e realizável dentro de um contexto desigual, como o da sociedade capitalista. Isso porque as exigências que um sistema educacional baseado no mérito produz se desdobram, inevitavelmente, em hierarquias sociais. Inicialmente, pelo próprio papel que a mediação da cultura desempenha no desenvolvimento das capacidades intelectuais e corpóreas dos seres humanos. Depois, pelo fato de que os grupos sociais que possuem maiores recursos materiais dispõem de estratégias educativas que, desde a mais tenra idade, preparam e mobilizam os seus de forma eficaz em favor dos melhores êxitos.

Por exemplo, a escolha do latim na quarta série permite estar numa boa classe e, sobretudo, escolher um bom liceu, estando o aluno pronto para abandonar o latim desde que ingresse nesse liceu. É possível deplorar essa estratégia, principalmente quando se ama o latim, mas deve-se condenar aqueles que compreenderam o jogo ou, talvez, não se deva mais ensinar o latim ou, então, ensiná-lo a todos? E nesse caso, que outra disciplina sacrificar se se considera que os alunos não podem aprender de tudo?¹⁷⁶

Dubet aponta que, em função de sua política, o modelo escolar meritocrático, ainda que intencione propiciar competições justas, não consegue de fato se proteger das influências que as desigualdades sociais produzem sobre os resultados do sistema educacional. E a evidência dessas diferenças corrobora com a ideia de que não se podem criar oportunidades iguais para os estudantes, ou mesmo, que elas somente podem ocorrer com a superação das desigualdades sociais. Para ele, essa constatação engendra inúmeras dificuldades pedagógicas e corrobora para a perda da credibilidade no papel democrático da educação. O sociólogo francês afirma que na escola meritocrática não são mais as desigualdades de acesso que excluem os indivíduos do processo educacional: os próprios mecanismos escolares, o sistema de notas e a sua estrutura organizativa que se encarregam de segregar os estudantes e de tornar o percurso dos estudos uma trajetória por vezes impossível, com obstáculos intransponíveis¹⁷⁷.

Para Dubet, por impedir que as massas acessem ou exigir que realizem esforços hercúleos para fazer valer seus talentos individuais com a restrição de vagas por critério de origem social ou fatores externos às capacidades próprias, a

¹⁷⁶ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 31.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 32.

injustiça do modelo escolar do elitismo republicado pode ser severamente atacada. Portanto, o autor acredita que, apesar de suas fragilidades, a abertura da escola como lugar de fomento a novas possibilidades de ascensão social em um mundo desigual – através da igualdade meritocrática – representa um avanço do qual *não se pode conceber retrocessos*¹⁷⁸.

Todavia, existe um duplo aspecto na premissa das desigualdades justas, condição tida por François Dubet como possível dentro da igualdade das oportunidades em detrimento à meritocracia. De um lado, com a ampliação do acesso à competição, todos os estudantes são considerados iguais em direitos e potências, portanto, podem (e devem) gerar expectativas positivas e ascendentes sobre seus resultados. O percurso escolar se constitui, desta forma, como uma corrida onde todos têm, em tese, chances de saírem exitosos, já que são ofertados a mesma cultura e o mesmo ensino para todos os que estão na disputa. Por outro lado, a escola do contexto da igualdade meritocrática promove a classificação e a hierarquização dos alunos em função das competências e habilidades que apresentam. Com isso, os estudantes se tornam necessariamente desiguais. Essa contradição ocorre sob a justificativa de que nas sociedades liberais democráticas o mérito é a manifestação credível da liberdade e, portanto, da desigualdade¹⁷⁹.

Não obstante os avanços e os limites que a análise de François Dubet revela sobre a meritocracia, para nós ela consiste, dentro dos sistemas educacionais, como uma prática que objetiva tornar legítima a ideia de que os resultados do desempenho dos alunos são implicações diretas do esforço individual, de sua determinação, coragem, persistência e resiliência, ou seja, do seu livre engajamento no âmbito do trabalho escolar incorporado ao discurso do *“quando se quer, se pode”*. A capacidade de gerência do processo de aprendizagem, bem como da criação de chances e possibilidades ficam, então, na esfera da vontade dos estudantes. Sua igualdade fundamental é preservada, na medida em que são eles os responsáveis pelos próprios fracassos, como se decidissem por eles espontaneamente. O sucesso, o bom êxito, o reconhecimento e a ascensão social são, nessa perspectiva, manifestações volitivas dos indivíduos, o que não é verdade.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 38.

¹⁷⁹ Ibidem, p. 40.

François Dubet, em sua obra *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*, parece travar um verdadeiro conflito de entendimento entre os aspectos progressivos e os limites da igualdade meritocrática. Considerando um avanço fundamental que corroborou para a consolidação da igualdade (ainda que formal) entre os homens, ao definir o mérito como uma *ficção necessária* – que serve para fomentar a percepção dos indivíduos sobre as desigualdades entre si como manifestações da liberdade, da democracia e da igualdade de direitos – ele nos fornece elementos suficientes para desmascarmos a ideologia da meritocracia.

Não obstante, Dubet reconhece que quando essa ficção não mais dá conta de legitimar práticas excludentes, de explicar fenômenos, tais como, o esforço e o trabalho individuais que não resultam na obtenção de êxito; quando a explicação mais plausível frente ao insucesso passa a ser a de incapacidade, de ineficácia, de fraqueza, ou seja, quando não se encontra para fora dos indivíduos algo que explique suas próprias derrotas, é que a meritocracia se mostra cruel. Aos que o autor denomina como fracassados, resta-lhes a depressão, o desânimo, a indignação contra sua própria natureza e a culpa pelo fracasso. Para Dubet, em um modelo de sociabilidade carregado de heranças da injustiça, como o caso das sociedades capitalistas (a quem ele define como modernas), a ideia do mérito só pode produzir efeitos positivos no campo educacional quando está relacionado ao sucesso¹⁸⁰. Mas apesar de sua crítica às limitações e fragilidades da meritocracia e o seu questionamento acerca da legitimidade do mérito, o sociólogo francês – que defende a igualdade de oportunidades centrada na ótica social e distributiva – admite que essa ideologia corresponde a um importante impulsionador dos princípios da justiça nos sistemas educacionais.

Uma série de boas razões deveriam nos incitar a rejeitar a igualdade meritocrática das oportunidades no inferno das ideias utópicas, no mínimo perigosas. Salvo se afastar as crianças de suas famílias desde o nascimento, não se pode seriamente acreditar que a competição escolar possa estar totalmente indene das desigualdades sociais. Salvo se acreditar que os professores poderiam ser recrutados com base numa virtude absoluta, não é razoável pensar que a arbitragem da competição escolar possa se tornar totalmente imparcial. E, salvo se for cego ou simplório, não se pode ignorar que as provações do mérito, mesmo justas, são de uma grande crueldade para os que fracassam, principalmente quando esse

¹⁸⁰ Ibidem, p. 44.

fracasso é necessário ao funcionamento do mérito e da igualdade das oportunidades. Entretanto, seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela ¹⁸¹.

3.4. Entre a Igualdade Distributiva e a Igualdade Social das Oportunidades

A ideologia da igualdade das oportunidades, aqui compreendida como o “aperfeiçoamento” da meritocracia, é a ideologia dominante entre os sistemas educacionais de todo o mundo, especialmente na periferia do capital internacional e da qual não está imune a educação brasileira. Essa concepção se articula harmoniosamente com o neoliberalismo e as teorias econômicas que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, como é o caso da *Teoria do Capital Humano* (sobre a qual já discorreremos no primeiro capítulo deste trabalho). A busca pela formação na perspectiva do *capital intelectual* tem feito do sistema de ensino do Brasil um instrumento de investimento – e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aparece como um desdobramento dessa lógica. A partir do crescimento dos investimentos escolares provenientes do programa, espera-se o aumento de benefícios individuais (possibilidade de estudar por um maior período de tempo, de acessar ao ensino superior, de ascender socialmente) e coletivos (elevação dos índices educacionais favorecendo a aprovação de novas operações financeiras pelo Banco Mundial e maiores investimentos de instituições internacionais, adequação às novas teleologias e demandas do mercado financeiro, bem como a melhor qualificação dos indivíduos ampliando suas competências e habilidades – o que os torna mais produtivos, portanto, favoráveis à acumulação do capital, entre outras).

Ainda que não seja nem realista nem mesmo razoável crer que a perfeita igualdade das oportunidades seja realizável, e ainda que possa ser perigoso imaginar, não seria nem desejável nem possível abandonar-se a esse projeto. Essa é uma ficção necessária, uma figura de justiça que, longe de ser uma herança do passado, conserva uma real tomada crítica de consciência sobre a escola e sobre a sociedade de hoje. E como o postulado democrático da igualdade entre os indivíduos não para de se desenvolver – as mulheres, as crianças, os estrangeiros são considerados “cada vez mais iguais” –, enquanto as mutações econômicas provocam novas desigualdades, é claro que a igualdade das oportunidades permanece um horizonte normativo ao qual é necessário se apegar ¹⁸².

¹⁸¹ Ibidem, p. 47.

¹⁸² Ibidem, p. 48.

Para François Dubet, para que se possa avançar, exitosamente, com a educação escolar, para que ela cumpra com seu papel de legitimadora dos princípios democráticos, ainda que parcialmente, é preciso o empenho em ampliar a ideologia da igualdade das oportunidades, o que para ele seria capaz de promover uma real equidade: a igualdade distributiva das oportunidades. Sua premissa é de que, através da distribuição controlada e razoável dos recursos atribuídos à educação pública e privada, é possível construir uma maior igualdade na competição escolar¹⁸³.

A ideologia da igualdade das oportunidades parte do pressuposto de que todas as pessoas, independente de sua origem ou classe social, são dotadas da capacidade de governarem suas vidas, de estabelecerem seus futuros, e, portanto, exercem pleno poder de decisão sobre seus destinos. Nessa perspectiva, aparece com uma condição correlacionada ao princípio de liberdade individual. Além de ingênua, essa concepção abre margem para interpretações que reforçam a ordem da vida cada vez mais privatizada, como por exemplo, dar a cada um dos indivíduos o direito e o poder de pesarem o valor de um em detrimento do outro sob a ótica do sucesso¹⁸⁴.

Seguindo com a análise da obra do sociólogo francês que aqui tem sido tratada, é possível verificar que François Dubet, em nenhum momento, questiona a disputa pela ascensão social, nem mesmo os fundamentos da lógica da competição. Ao contrário, ele amplia e endossa essas práticas, pois sob sua ótica, a igualdade das oportunidades se faz necessária porque aciona alguns princípios da justiça e, até mesmo, axiomas morais que são essenciais a uma sociedade democrática.

Numa transposição para a educação, Dubet considera que a igualdade de acesso aos estudos é, portanto, um aspecto decisivo para o desenvolvimento das sociedades e que são inadmissíveis quaisquer indícios que nos remetam ao contrário. Mas para isso, afirma ser necessário que as competições entre os indivíduos iguais enquanto sujeitos, ainda que não o sejam empiricamente, aconteçam da forma mais idônea possível, pois somente assim é possível considerar como elemento de distinção apenas seus respectivos méritos.

¹⁸³ Ibidem, p. 49.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 49.

Eu tenho o direito de tentar minha chance, estando isento de assumir pessoalmente o preço de meu eventual fracasso, porque a norma de internalização, aquela que faz com que eu me considere a causa da minha ação, é indissociável do individualismo ético e do exercício da minha liberdade. A crueldade subjetiva dessa norma pode ser criticada, o que não impede que ela esteja profundamente ligada aos princípios de igualdade e de liberdade individual, de maneira que eu jamais possa me recusar de suportar seu peso. Aliás, no plano empírico, esta ficção não é um stratagem: é preciso nunca perder de vista que as desigualdades de performances interindividuais medidas na escola são sempre mais marcadas que as desigualdades entre os grupos. Por exemplo, se os filhos de operários têm, em média, piores resultados que os de quadros, nada impede que alguns deles trabalhem muito bem na escola e que os filhos de quadros apresentem baixas performances. [...] Por mais excepcionais que elas sejam, os êxitos escolares das crianças originárias da imigração não são um fato concreto. Ora, em sua experiência pessoal, os indivíduos não comparam médias estatísticas, mas trajetórias individuais; e, nesse plano, o mérito não é uma simples ilusão, pois um grupo socialmente homogêneo fatalmente permanece marcado por uma distribuição desigual das performances dos indivíduos que o compõem¹⁸⁵.

Para François Dubet a ideologia da igualdade das oportunidades, bem como a meritocracia, são como ficções indispensáveis para o estabelecimento e legitimação da ideia de desigualdade como distribuição distinta dos indivíduos em função de suas habilidades e talentos particulares, ou mesmo, como fruto do uso que eles fazem de sua liberdade. Partindo de tal prisma, é possível identificar o esboço de uma necessidade ética que explicita, mais que uma funcionalidade, a preocupação de que as habilidades pessoais e os méritos alcançados pela via privada também se tornem estratégias de regulação e de dominação social.

Quanto mais nos distanciamos das sociedades tradicionais, holistas, hierárquicas e verticais, menos a educação das crianças e dos jovens é submetida a regras morais indiscutíveis e a códigos imperturbáveis, salvo na medida em que o fluxo contínuo das mobilidades e das mudanças sociais faz com que os jovens não vivam jamais exatamente no mesmo mundo que o de seus pais: eles não terão nem as mesmas profissões, nem os mesmos modos de vida de seus irmãos mais velhos. Trata-se, portanto, menos de conformar os jovens a outros modelos do que de lhes permitir encontrar um lugar mais ou menos aleatório lá fora, construir projetos e construir-se a si mesmos, especialmente através de seus estudos. O trabalho educativo não consiste mais essencialmente em assegurar a conformidade das condutas, mas fazer com que os jovens também se engajem numa escolaridade eficaz e útil¹⁸⁶.

A fim de explicitar o salto que procura dar à *igualdade distributiva* e à *igualdade social das oportunidades*, Dubet segue, agora, apontando fragilidades da

¹⁸⁵ Ibidem, p. 50.

¹⁸⁶ Ibidem, p.50.

igualdade das oportunidades. Para ele, na sociedade hodierna, a lógica das habilidades e dos talentos individuais, assim como a do mérito, introjetam nos indivíduos a busca pelo sucesso individual, a disciplina e o controle das ações particulares, além das premissas de juízos de valores, do esforço pessoal e, em certa medida, a solidariedade para com os outros. Ocorre, então, que o fracasso escolar passa a ser bem mais do que um lapso ou barreira durante a trajetória de educação formal. Ao contrário, torna-se a sentença do fracasso de toda a pessoa. O insucesso escolar, na sociabilidade do capital, corresponde a um fracasso social, onde famílias e estudantes são fadados à derrota não somente no campo objetivo da formação, mas também no âmbito da subjetividade dos sujeitos. Ao mesmo passo, a crença de que é justa e aberta a livre concorrência pelos diplomas e pela formação profissional como mola propulsora da ascensão social favorece a legitimidade das disputas por posições de poder, de prestígio e de melhor remuneração¹⁸⁷.

A igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não se pode educar sem nela crer. O aluno é 'obrigado' a crer quando entra na classe e trabalha. O mestre é 'obrigado' a crer quando dá sua aula, o professor é 'obrigado' a crer quando corrige os trabalhos, inclusive o professor de sociologia quando participa de uma banca de concurso. Ao mesmo tempo, cada um sabe muito bem que isso é uma ficção. Os alunos não acreditam verdadeiramente nela: eles sabem que alguns deles são mais ou menos 'dotados' e têm mais ou menos recursos sociais, eles também sabem que existem estabelecimentos 'deteriorados' e outros mais favorecidos. Os professores, por sua vez, sabem quem serão os eleitos e quem serão os perdedores, como mostram cotidianamente as conversas nas salas dos professores. Mas todos são levados a acreditar que e a manter a ficção, pois, sem ela, o trabalho pedagógico não seria mais possível e toda a arquitetura da igualdade e da liberdade desmoronaria¹⁸⁸.

Ora, bem sabemos que a premissa do sucesso e da ascensão social por meio da dedicação e do esforço individual – desconsiderando fatores objetivos e subjetivos forjados pelo capital – como denomina o próprio Dubet, não passa de uma *ficção necessária* à manutenção da ordem social, da naturalização das contradições e da operacionalização da contenção e da dominação social. Essa ficção se torna ainda mais necessária pelo fato de não ser possível, dentro da

¹⁸⁷ Ibidem, p. 52.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 52-53.

sociedade capitalista, um modelo educacional que seja capaz de superar, por si só, as deficiências geradas pelas mazelas sociais.

François Dubet afirma que garantir a universalidade do acesso à educação escolar é o princípio fundamental da igualdade das oportunidades, embora ele mesmo saiba que a oferta escolar é muito desequilibrada em diversos lugares do mundo. Com a descentralização, as transformações sistemáticas e com a ampliação do número de universidades, ocorreram várias mudanças, contudo, o autor reconhece que a equidade escolar ainda está muito longe de se efetivar. Por ser o ambiente escolar tão distinto nas diversas instituições educacionais, é possível deduzir que as escolas também possuem condições objetivas e, sobretudo, subjetivas (de qualidade e de estabilidade das equipes pedagógicas) sumariamente diferenciadas. Na hipótese de Dubet alguns estabelecimentos totalmente comparáveis apresentam, ainda assim, divergências, tais como a de uns fazerem seus alunos progredir e outros não.

Outro aspecto importante a ser destacado no pensamento do autor acerca da igualdade distributiva das oportunidades é o fato de que ela torna equivalentes a eficácia e a justiça. François Dubet cita, por exemplo, a situação em que os professores mais eficazes são aqueles que promovem a equidade entre seus alunos, o que, para ele, ameniza a diferença entre as competências e habilidades de cada um. Segundo ele, diversas pesquisas internacionais demonstram que os sistemas escolares mais eficazes do mundo, onde os alunos apresentam elevados níveis de competências e de aquisição de conhecimentos, convergem para indicadores de menor variação entre os índices de desempenho dos melhores e os mais frágeis (do ponto de vista social) países. Ou seja, é legitimada a premissa de que a busca pela equidade e pela eficiência escolar contribui para a redução das desigualdades dos resultados, sejam elas nos diferentes contextos sociais¹⁸⁹.

A *igualdade distributiva e social das oportunidades* se ampara na condição de que ela não é uma simples regulação de fluxos, meios ou métodos, mas no pressuposto de que ela é também uma proposta para a permanência da gestão contínua do sistema educativo que fomente a igualdade dos resultados, que esteja sensível aos desempenhos e considere, propositivamente, apoiar as equipes mais

¹⁸⁹ OCDE. **Knowledge and Skills for Life, First Results from PISA 2000**. Paris: OCDE, 2001, p. 322.

fracas e desfavorecidas, a fim de tender para uma igualdade que some os interesses privados aos coletivos¹⁹⁰. Para Dubet, essa sensibilidade aos desempenhos corresponde, então, ao ponto chave da *igualdade distributiva e social das oportunidades*.

Na perspectiva distributiva e social das oportunidades, defendida por Dubet, é preciso, constantemente, analisar-se as perdas e os ganhos coletivos e individuais que se dão por meio do acesso aos estudos e à diversidade cultural, bem como a utilidade que a formação escolar permite tanto na esfera privada, com o desenvolvimento pessoal, como a utilidade no âmbito da coletividade e sua repercussão social. É importante ressaltar que, dentro desse processo educacional, se estabelecem relações econômicas de todas as ordens e muitas delas também colocam em pauta toda a lógica desse processo, como, por exemplo, o fato de que os estudos mais rentáveis para os indivíduos sejam os mais caros para a coletividade, ou mesmo, por serem custeados justamente pela parcela da sociedade que jamais usufruirá deles. Mesmo gratuitos e pagos por todos, são destinados, majoritariamente, aos mais favorecidos¹⁹¹.

Éric Maurin lembrou muito bem que os recursos econômicos das famílias, o tamanho das famílias e especialmente o de suas moradias, exercem um papel que não pode ser negligenciado, apesar de todas as coisas parecerem iguais. Iremos nos surpreender, por exemplo, com a degradação e com o baixo número dos internos. Muitos colegiais e alunos de liceus se esgotam na distância dos transportes escolares, outros não podem escapar à mediocridade do colégio de eu bairro e ao clima social que aí reina ou, ainda pior, às condições de estudos criadas por suas famílias¹⁹².

François Dubet também reconhece a necessidade de se atentar para as condições gerais da educação, com a situação de trabalho dos alunos em casa e com os artefatos culturais a que eles dispõem acesso. Em seu entendimento, enfatiza que uma das grandes contradições da educação escolar diz respeito às desigualdades espaciais sancionadas, que se materializam através, por exemplo, da distribuição geográfica dos parques escolares. Sob a justificativa de que essa distribuição procede, a priori, com o intuito de que sejam estabelecidos princípios de justiça, ao se garantir uma relativa mistura social e facilitar o acesso dos estudantes

¹⁹⁰ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 53-54.

¹⁹¹ Ibidem, p. 56.

¹⁹² Ibidem, p.57.

às instituições educacionais, o mapeamento das escolas dentre os espaços geográficos das cidades nos diz muito sobre a relevância que se dá (ou não) à questão das desigualdades sociais, com a possibilidade de amenizar e cristalizar uma incontestável segregação de todas as ordens, especialmente as que se sobressaem nas periferias.

Ora, sabemos perfeitamente que o agrupamento de alunos desfavorecidos e frequentemente fracos acentua sensivelmente suas fragilidades. A França viu se formarem verdadeiros guetos escolares nos quais a norma escolar desprende-se da média, e nos quais mesmo os bons alunos perecem condenados. A situação é ainda mais insuportável quando as obrigações ligadas ao mapa escolar são ao mesmo tempo antecipadas e desviadas. Antecipadas pelos pais, eles comandam as estratégias residenciais das famílias que escolhem sua moradia em função da qualidade da oferta escolar e, sobretudo, a fim de evitar os estabelecimentos menos favorecidos. Em geral, a presença maciça de crianças originárias da imigração é considerada por um critério de 'fuga' como suficiente. Frequentemente, para resistir a essa fuga, os estabelecimentos criam boas classes homogêneas, classes europeias ou classes de línguas raras, por exemplo, esforçando-se para combater algumas desigualdades, mas acabam acentuando outras. Entretanto, o mapa escolar também é desviado por todas as famílias que dele conseguem escapar e que 'logram'. Como condená-las quando se sabe da importância da qualidade da escola para o futuro das crianças? Como não se indignar também com a hipocrisia de um sistema que impõe a segregação aos pobres, permitindo aos outros ou se beneficiar nos guetos da excelência e da riqueza ou escaparem quando o contexto deixa de lhes ser favorável?¹⁹³.

O sociólogo francês afirma ser absurdo o fato dos estudantes que, embora pobres, são dotados de capacidades intelectuais mais sofisticadas e sofram em virtude de não poderem se beneficiar, amplamente, de bons ambientes escolares. Isso porque a organização dos parques escolares e dos sistemas educacionais concentra todos os alunos, brilhantes ou não, nos mesmos espaços. Mesmo diante do argumento da benéfica heterogeneidade da mistura social, Dubet acredita que o agrupamento de alunos desfavorecidos acentua, visivelmente, suas fragilidades. Além disso, esses agrupamentos passariam, por sua vez, a se configurarem como guetos escolares, deixando sempre à margem aqueles que apresentam cognições desenvolvidas o suficiente para continuarem a trajetória de estudos, bem como de ingressarem em cursos mais rentáveis e privilegiados¹⁹⁴.

Ao pensar sobre a efetivação da distribuição equitativa das oportunidades, François Dubet reconhece que a universalização do acesso à

¹⁹³ Ibidem, p. 58.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 59.

educação escolar não é uma ação suficiente para promover as plenas condições de igualdade. Para ele, ainda que hipoteticamente a segregação que ocorre dentro dos próprios sistemas educacionais seja superada, as desigualdades sociais situadas fora da escola não seriam compensadas. Para endossar essa premissa, o autor cita a política de educação prioritária¹⁹⁵, assim denominada e adotada na França desde 1981 com a implantação das zonas de educação prioritárias (ZEP)¹⁹⁶. Ele demonstra que, embora o clima das instituições formais de ensino tenha se tornado mais ameno – ao pacificar as relações escolares – o fracasso forjado pelos próprios

¹⁹⁵ As Políticas de Educação Prioritárias (PEP) surgiram em países europeus, entre as décadas de 1970 e 1980, onde os anos do pós-guerra o desenvolvimento econômico, sob o modelo social do *Welfare State* e das políticas voluntaristas, acompanhava a transição de um sistema educativo segmentado e elitista para um sistema unificado e meritocrático (modelo da *comprehensive school* ou do colégio único). A princípio, o novo modelo de política educacional parecia uma das condições essenciais para o progresso social e para a redução das desigualdades de destinos escolares e socioeconômicos. As Políticas de Educação Prioritárias (PEP) e as medidas compensatórias – sucessivamente instaladas na Grã Bretanha, na Suécia, na França e na Bélgica, objetivam o fim dos mais (ou menos) esquecidos do progresso social e escolar. Em geral, essas políticas se sustentam numa problemática de tipo compensatória, conforme a qual, sendo a universalização do acesso insuficiente para garantir a igualdade das oportunidades, torna-se indispensável compensar – por meio da ação política, da ampliação dos meios objetivos e da pertinência social da instituição escolar – os déficits ou carências de ordem cultural, linguística ou intelectual a que estão fadados os alunos impossibilitados de obter melhor proveito da oferta escolar. Deste modo, as Políticas de Educação Prioritárias (PEP) e suas medidas aplicadas são direcionadas a fim de garantirem uma relativa coerência aos três objetivos a que se propõem: atuar sobre as categorias da população particularmente vítimas do fracasso e das desigualdades escolares (em termos de meios sociais ou em termos de minoridades étnicas, culturais ou linguísticas), sobre os territórios onde tais categorias da população estão particularmente concentradas e sobre estabelecimentos escolares ou suas redes, que se encontram, ao mesmo tempo, como peças estratégicas para atingir as populações escolares vulneráveis e estratégias, presumidamente, eficazes para delimitar, elucidar e tratar as dificuldades e os problemas que levam às desigualdades que os países desejam amenizar. (ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 37, n. 4. São Paulo: Dezembro, 2011, p.871-881).

¹⁹⁶ A divisão de um determinado território em áreas específicas (mediante o estabelecimento de critérios compreendidos como prioritários), tem como objetivo principal corrigir a desigualdade social através do reforço seletivo e da intervenção educativa em regiões onde a taxa de insucesso escolar é mais elevada. Essa divisão é guiada por uma dupla preocupação: a de integrar-se na política de luta contra a desigualdade social e a de subordinar o aumento dos recursos ao seu rendimento, tendo em conta a democratização da formação escolar. São indicados critérios a para cada departamento e região a fim de determinar as zonas prioritárias: a implantação geográfica, a composição socioeconômica das famílias, a presença ou não de crianças estrangeiras, o baixo rendimento escolar, proporção de alunos com deficiência em relação ao conjunto total de alunos, o abandono e a evasão da escolaridade ao nível dos colégios. A criação das zonas de educação prioritárias tem como objetivos amenizar as desigualdades econômicas, sociais e culturais, além de promover a democratização do sistema educativo (ao reduzir as disparidades atuais, no que diz respeito à probabilidade de os alunos prosseguirem ou abandonarem seus estudos). A determinação destas zonas é dada conforme as deficiências detectadas nos domínios socioeconômicos e pela inoperância das instituições escolares. Assim, do mesmo modo que a inadaptação do aparelho escolar, o conjunto de dificuldades e insuficiências constatadas nos diferentes domínios nomeadamente, o do trabalho, do lazer, do habitat, da segurança, caracterizam a zona prioritária. (CHAUVEAU, Gerard. **As zonas de educação prioritárias: lutar contra as desigualdades escolares? As novas experiências educativas em França**. In: *Análise Psicológica*. ISPA. Vol. 4. n. II. Lisboa: 1982, p. 507-518).

sistemas educacionais não foi reduzido como o esperado. Ao contrário, a implantação das ZEP's (Zonas de Educação Prioritárias) acarretou na estigmatização de determinados parques escolares, afugentando alunos, desestabilizando equipes de profissionais e promovendo uma (aparente) igualdade insuficiente para promover avanços qualitativos de desempenho. Deste modo, para ele, faz-se necessária a efetivação de uma abordagem equitativa, onde a oferta educacional ocorra, mais e melhor, nos espaços onde se concentrem aqueles que possuem condições objetivas mais limitadas¹⁹⁷. Essa é uma das premissas fundamentais para a igualdade distributiva e social das oportunidades.

Os conceitos de igualdade e equidade, em François Dubet, são complementares, uma vez que, para ele, o papel da equidade é o de garantir que a igualdade ocorra na realidade de forma mais generalizada e espontânea. Assim, para avançar no ideal de igualdade, é preciso estabelecer a distribuição equitativa, ou a *igualdade distributiva de oportunidades*, o que poderia se apresentar, a princípio, por meio do que ele denomina de discriminação positiva¹⁹⁸ com, por exemplo, a reserva de cotas de vagas em função da origem social dos alunos. Contudo, Dubet problematiza a cristalização das reais desigualdades ao avaliar como tênue e frágil a linha que vai diferenciar os indivíduos em agrupamentos baseados em sua pertença a determinado grupo ou minoria. Isso ocorre porque, segundo ele, há dubiedade nos critérios, podendo incentivar nos indivíduos a definição de uma herança social, étnica ou de gênero com o simples intuito de se beneficiarem de um direito específico. A abordagem da discriminação positiva pode, segundo Dubet, contraditoriamente contribuir para acentuar maiores injustiças e maiores frustrações, pois, pode fortalecer a crença na ficção da igualdade das oportunidades¹⁹⁹.

¹⁹⁷ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 60.

¹⁹⁸ O termo *discriminação positiva*, utilizado por François Dubet, assemelha-se à concepção de *ação afirmativa* como estratégia para a inclusão social. Ambos se constituem, nesse viés, medidas especiais e temporárias que visam amenizar consequências do passado discriminatório, bem como acelerar o processo de alcance da igualdade substantiva por parte de grupos sociais vulneráveis. As ações afirmativas, como políticas compensatórias, buscam cumprir com a finalidade pública de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem-se, portanto, em medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, sob o pressuposto de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Através da discriminação positiva e das ações afirmativas, em tese, é possível transitar da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005).

¹⁹⁹ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 61.

Como traçar a fronteira entre as desigualdades injustas e o 'verdadeiro mérito' que seria a expressão da liberdade e da igualdade fundamental dos indivíduos? Não se pode esquecer que o princípio da igualdade das oportunidades participa da liberdade individual e que ele seria arruinado se se restringisse essa liberdade²⁰⁰.

Para François Dubet, ancorado na política afirmativa de oportunidades (*affirmative opportunity*) de William Julius Wilson – que em contraposição às políticas de ação afirmativas (*affirmative action*) estabelece um tratamento diferencial dos indivíduos segundo a singularidade da sua história e de seus projetos – afirma que a discriminação positiva deve ser defendida desde que se destaquem os indivíduos e não os coletivos, uma vez que seria ao nível de cada indivíduo que se cristalizam, de fato, as desigualdades sociais. Para ele, é também no nível de cada indivíduo que pode ser definido um projeto de vida desejável e o desenvolvimento das capacidades particulares. Assim, para aqueles que possuem o desejo e a vontade, é preciso então ter a responsabilidade de ajudá-los especificamente, de lhes oferecer as condições, os quadros pedagógicos, ajudas financeiras, compensando parcialmente as desigualdades das quais são vítimas²⁰¹.

O reforço da igualdade da oferta escolar e a criação de mecanismos de discriminação positiva agem sobre o contexto escolar, sobre as estruturas, sobre o território. Essas políticas participam da grande tradição da ação pública à francesa, a que consiste em agir sobre os lugares, os territórios e os equipamentos a fim de que todos os cidadãos se beneficiem de condições equivalentes, quando não perfeitamente iguais. Essa é uma política indispensável, mas se poderia também imaginar agir mais claramente sobre os atores, sobre as gentes, a fim de aumentar sua mobilização e suas capacidades para melhor utilizar o sistema escolar²⁰².

Sob a ótica da *igualdade distributiva das oportunidades*, a desigualdade das oportunidades não ocorre apenas pela diferença de remuneração dos indivíduos, nem pelas distinções da oferta escolar e do acesso aos artefatos da cultura. A desigualdade de oportunidades, para François Dubet, aparece como expressão das diferentes competências de alguns grupos familiares que, sabendo utilizar de forma mais assertiva essas ofertas – e compreendendo melhor a complexidade que se estabeleceu nos sistemas escolares – manejam mais ou

²⁰⁰ Ibidem, p. 62.

²⁰¹ Ibidem, p. 62.

²⁰² Ibidem, p. 64.

menos habilmente as regras e os códigos explícitos e ocultos para utilizá-los e neles se orientarem de maneira mais eficaz à formação de seus filhos.

François Dubet aponta que, mesmo a escola não sendo especificamente um reduto de operações financeiras ou mercadológicas, nada impede que nela sejam estabelecidas regras de funcionamento como tal. Partindo desse pressuposto, o autor afirma que, pelo fato dos bens escolares terem valores e utilidades diferenciadas, os estudantes (seus usuários) devem ter a possibilidade de nela se situarem e de identificarem seus mecanismos. Como em um mercado, deve se atribuir regras de publicidade e transparência: torna-se fundamental saber o valor e o rendimento das diversas habilitações e das diversas formações, independente das condições de sucesso e os riscos de fracasso. Enfim, o sociólogo francês admite que a mobilização dos pais é um fator de profunda relevância, mas que, para ser eficaz, ela deve ser amparada em um bom conhecimento das expectativas e das exigências escolares.

Considerando que nem todos os pais entendem exatamente o que querem dizer alguns dos termos utilizados pelas escolas e professores, como, por exemplo, ajudar seus filhos “a fazerem seus deveres” ou mesmo “acompanhar seus trabalhos” e que esses conselhos só produzem real sentido aos pais melhor escolarizados (para todos os outros que assim não se enquadram, permanecem obscuros e sem proveito), na ótica da igualdade distributiva apresentada por François Dubet, o nível de informação dos pais, primeiramente, e a dos alunos em seguida, pode ser considerado um fator determinante para o reforço da *igualdade social das oportunidades*²⁰³.

Dubet reconhece que, não obstante a compreensão sobre os complexos educacionais seja importante, ela não é suficiente para garantir a superação de desigualdades escolares: é preciso acentuar também a circulação dos indivíduos dentro desse complexo. Em espaços externos à escola, ou seja, no cotidiano, algumas tentativas fracassadas não se tornam fatais, haja vista outras possibilidades que se apresentarão no meio do percurso. Todavia, para ele não é esse o caso da escola. Para o autor, em geral, nas instituições de ensino prevalece a estreita corrida pelo cumprimento dos programas e pela conclusão dos estudos nos ciclos nas

²⁰³ Ibidem, p. 65.

idades consideradas certas, assim como pelo bom desempenho dos alunos em atraso e os adiantados.

O sociólogo francês acredita que, em ambientes educacionais que exaltam a fluidez individual, a ascensão particular a cargos e às qualificações, nos espaços onde os estudantes são preparados para a polivalência, a multifuncionalidade, onde se explicam aos alunos que eles deverão se preparar para ocupar vários empregos, o mundo escolar se torna sinônimo de uma cruel rigidez. Não no âmbito de suas normas ou regulamentos, mas nos modos como operacionalizam suas rotinas e no engessamento de suas práticas. Assim, François Dubet acredita que se a escola for um espaço de maior flexibilidade, se considerar a particularidade dos percursos daqueles que são mais rápidos e dos que são mais lentos, é possível reduzir substancialmente certas desigualdades de desempenho²⁰⁴.

Essa chamada à flexibilidade e à circulação dos indivíduos dentro dos espaços educacionais não se trata de uma utopia libertária, pois muitos países já a colocaram em prática: os estudantes mais velhos e que já trabalharam são numerosos, a precocidade, a lentidão e as repetições dos alunos parecem ser menos obsedantes, as reorientações são menos frequentes. Pensemos no Canadá e em alguns países escandinavos que parecem ao mesmo tempo mais eficazes e menos desiguais. Frequentemente nos opomos a tais proposições, argumentando que elas engendrariam uma bela anarquia se muitos alunos fizessem tais escolhas, e que elas reforçariam a heterogeneidade das classes. Mas pode-se imaginar seriamente que um sistema escolar de massa possa aumentar a igualdade das oportunidades sem renunciar à sua rigidez e sem levar em conta os indivíduos, os seus projetos, seus percursos e sua singularidade?²⁰⁵.

Para François Dubet, a igualdade das oportunidades e a busca do mérito são, ao mesmo tempo, desejáveis e inevitáveis nas sociedades democráticas, onde se deve articular a igualdade dos indivíduos à desigualdade das suas posições sociais. Todavia, a igualdade distributiva e a igualdade social das oportunidades correspondem ao que ele chama de *ficção necessária*, ou seja, uma tentativa de aproximar a realidade ao ideal. Contudo, também devem ser ponderadas a fim de que não se esbarre na dureza e nas ilusões da meritocracia.

Em Dubet, a igualdade da oferta pode ser sensivelmente ampliada com o desenvolvimento de uma política de discriminação positiva que tenha como alvo

²⁰⁴ Ibidem, p. 67.

²⁰⁵ Ibidem, p. 68.

tanto os indivíduos vulneráveis quanto as instituições e redes de ensino fragilizadas. Torna-se, portanto, imprescindível, a mobilização de todos os atores do cenário educacional: professores, alunos e de seus pais. Tanto a circulação de informação quanto a circulação de pessoas devem ser desenvolvidas, rompendo assim, com a imagem da escola como um domínio reservado aos grupos mais bem instrumentalizados na perspectiva da competição escolar²⁰⁶.

François Dubet realiza um salto hipotético, transpondo as premissas dos termos de mérito e de distribuição das oportunidades supracitadas. Ele convida a imaginarmos uma sociedade onde a população das escolas contenha a representação distributiva de indivíduos dos mais diversos grupos – seja no âmbito econômico, profissional, étnico, cultural e de gênero – e isso representaria um progresso substancial na história dos sistemas educacionais. Após esse exercício hipotético, o autor nos lança uma questão: seria possível avaliar esse fenômeno como a garantia de uma sociedade justa e equitativa, de um mundo onde se poderia viver de forma igualitária?

Na perspectiva da igualdade distributiva e social das oportunidades, defendida por Dubet, é importante avaliar que as desigualdades ainda se engendrariam dentro do modelo de sociabilidade supracitado, o que remete à necessidade de considerar a questão da justiça distributiva na escola em diálogo com as demais mediações da cultura, dos bens escolares e da educação, ou seja, em paralelo com os aspectos metodológicos e curriculares da escola. A cultura escolar, o desenvolvimento de competências e habilidades, embora não sejam os determinantes, constituem-se como elementos importantes para a trajetória educacional da população de estudantes. Deste modo, independente de sucessos ou fracassos, é fundamental que a escola estabeleça aquilo que é devido a todos os alunos, ou seja, a cultura comum.

Dubet, no trânsito da meritocracia até igualdade distributiva e social das oportunidades, afirma que essa condição de igualdade depende do encaminhamento que é dado, dentro dos sistemas escolares, aos que fracassam e se perdem no meio da competição inerente ao percurso educacional. A questão então se desloca do desígnio dos que persistem até o fim da trajetória e alcançam o êxito para o destino a que estão fadados os perdedores, os que não conseguem o

²⁰⁶ Ibidem, p. 69.

final de sucesso tão esperado. O problema passa agora a compreender o que os indivíduos que, embora todo o esforço e empenho individual, deparam-se com a derrota em meio à competição, a priori, justa.

Em Dubet, a igualdade das oportunidades e a equidade passam pela definição daquilo que os membros de uma determinada sociedade acessam de forma igualitária e comum, a partir dos primeiros bens a que dispõem de acesso. Em alusão à John Rawls²⁰⁷ e ao *princípio da diferença*, sobre o qual se debruçam os pressupostos do sociólogo, admite que as desigualdades estabelecidas em uma competição equitativa são aceitáveis desde que não acentuem ainda mais as desvantagens dos que se encontram em contextos objetivos menos favorecidos. Em termos escolares, o autor infere que as diferenças dos resultados oriundos da igualdade meritocrática não deve se potencializar pela distinção entre as performances, nem entre as competências e habilidades que não se desenvolvem de maneira equivalente para todos, ainda que frente à destacada eficiência ou utilidade coletiva.

Para Dubet, essa norma de justiça se torna relevante não por ser igualitária, mas porque propõe um limite ao contorno das desigualdades. Ela admite que essas desigualdades podem ser positivas quando se mostram eficientes à ampliação da riqueza coletiva, à produção de bens e serviços socialmente úteis e à extensão de benefícios aos menos favorecidos. Ou seja, se o produto de uma competição meritocrática resulta em competências úteis a todos, ricos ou pobres, as desigualdades se tornam legítimas²⁰⁸.

No período da instituição da escola republicana, laica e obrigatória, de princípios mínimos da aprendizagem, os programas das escolas de educação elementar (ou de educação básica, como são conhecidos no Brasil) foram delineados considerando os conhecimentos que, minimamente, os indivíduos deveriam ter para que se tornassem cidadãos. Deste modo, à escola foi dada a tarefa de garantir que todos se apropriassem desse mínimo, deixando para os mais esforçados, determinados e capazes a possibilidade de irem além. Esse modelo escolar deixava claro que não era seu objetivo formar a todos de modo igualitário, de preparar a grande massa de estudantes para os estudos mais longos e sofisticados.

²⁰⁷ RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

²⁰⁸ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 72-74.

Não obstante, Dubet cita que, mesmo em termos parciais, a escola comum se mostrou eficaz, por exemplo, ao desenvolvimento do domínio da escrita das populações, como demonstram as cartas escritas pelos soldados franceses que combateram na Primeira Guerra Mundial²⁰⁹.

Ora, a universalização da escola, os pressupostos da igualdade das oportunidades e do estabelecimento da cultura comum se fazem presentes no debate educacional há pelo menos cinco décadas. E mesmo considerando que todos os indivíduos, potencialmente, devam chegar ao final da trajetória escolar, François Dubet avalia que é preciso aos sistemas escolares considerarem as condições intrínsecas a esse processo. Paralelamente, ele aponta que, enquanto os programas educacionais deveriam instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias à atuação coletiva no mundo, tratam de forjar a sedimentação de conhecimentos necessários às etapas seguintes. Ou seja, deixou-se de garantir a aquisição da cultura comum a que a todos têm direito para se fomentar a busca pela trajetória escolar de longo prazo. Para Dubet, essa prática consiste em uma perigosa escolha, uma vez que abre margem para que nada seja garantido aos que não conseguem acompanhar o ritmo e as exigências da competição, fazendo com que se percam à beira do percurso²¹⁰.

Sob a ótica de François Dubet, no contexto da igualdade social das oportunidades é imprescindível que, paralelo à tarefa de garantir uma formação de qualidade, a escola estabeleça a obrigatoriedade de uma base comum a todos os alunos. Surge em meio à discussão a questão de que a garantia do mínimo, da base elementar comum, se torne o máximo da maioria, ou seja, que gere a acomodação na dimensão restrita da cultura do ler, escrever e contar. Dubet considera que tanto a formação elementar, assim como premissa da excelência para todos, manifestam a incompreensão sobre a proposta de uma cultura comum. Isso porque na mesma medida em que não se deve negar o direito aos conhecimentos historicamente produzidos, não é possível assegurar a formação de excelência em larga escala, senão, por exceções²¹¹.

²⁰⁹ Ibidem, p. 75.

²¹⁰ Ibidem, p. 75.

²¹¹ Ibidem, p. 76.

Assim, do que deve se ocupar a *escola das oportunidades*? Em garantir a apropriação de uma base comum a que todos têm direito ou de alavancar uma pequena minoria ao alcance de padrões distintos de formação ao passo que todos os outros evidenciem suas incapacidades, insucessos e limitações? A proposta de uma base elementar comum continua a desencadear a discussão sobre sua hipotética contribuição para o declínio qualitativo do nível de aprendizagem dos alunos mais esforçados. Com a premissa da *escola das oportunidades*, François Dubet afirma que, ao invés de se deter na execução de programas a que poucos conseguem acompanhar, é necessário que os sistemas educacionais estabeleçam os direitos de aprendizagem básicos – o que não impede que, aqueles mais capazes, avancem em sua formação.

Pouco importa que alguns vivam em mansões, contanto que a prioridade coletiva seja de fazer com que ninguém viva num pardieiro e com que mesmo aquele que habita as piores moradias disponha de calor, luz, água, eletricidade, de um número razoável de metros quadrados e de serviços de proximidade. Ora, sabe-se que é tão difícil e tão ambicioso construir moradias populares de qualidade quanto alguns castelos extraordinários. Do mesmo modo que existe uma obrigação escolar para os alunos, deve-se reconhecer uma obrigação de cultura comum visando uma igualdade de resultados²¹².

O dilema da definição de uma cultura comum perpassa a condição de que ela não pode impedir nenhum indivíduo de realizar os projetos para os quais se sinta inclinado e que nenhuma escolha de vida deve ocorrer, exceto por espontânea deliberação, incompatível e contraditória a dos demais. Dubet, com base no relatório sobre o colégio único apresentado por Pierre Bourdieu e François Gros, em 1999, à Ségolène Royal²¹³, cita que a definição da cultura comum deve se basear nas formas fundamentais de pensamento, a saber, dedutivo, experimental, histórico, reflexivo e crítico. Para ele, Dubet, essa proposta deve orientar a definição programática dos sistemas educacionais numa perspectiva que favoreça a interdisciplinaridade dos saberes²¹⁴. A escolha de uma base elementar comum está para além de tendências pedagógicas e orientações técnicas: para ele, corresponde a uma gama de definições políticas e morais, portanto, ideológicas. O problema da cultura comum se depara também com concepções disciplinares acerca dos saberes

²¹² Ibidem, p. 78.

²¹³ Vice-ministra da Educação da França no período citado.

²¹⁴ DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Op. Cit., p. 81.

e dos programas curriculares, com a fragmentação do conhecimento ou mesmo com a hierarquização dos saberes.

Segundo François Dubet, a definição de uma cultura elementar comum a todos os estudantes não deve ser sinônimo de um rebaixamento qualitativo, mas sim de uma inversão metodológica da ordem de prioridades, de uma adequação dos currículos e programas às reais necessidades e possibilidades cognitivas dos estudantes. E nesse viés não se pode eximir da escola básica o papel de espaço onde essa escolha se materializa, toma corpo e corrobora para a instauração de um modelo educacional que favorecerá, ou não, o prosseguimento na trajetória formativa dos indivíduos, bem como a possibilidade de se direcionarem a estudos mais longos e qualificados.

Portanto, mais que uma escolha pedagógica, a escola comum deve ser concebida como um direito e, para Dubet, é uma decisão de justiça, uma escolha política e de vontade administrativa²¹⁵. A proposta da escola das oportunidades, universal, pautada no princípio da diferença, não ambiciona apenas a garantia do acesso à cultura comum por todos, ou mesmo de amenizar a cruel lógica da meritocracia, mas visa possibilitar também a integração social da maior diversidade de estudantes.

Embora a igualdade social das oportunidades busque superar a segregação própria ao mérito, François Dubet aponta que nada impede que o curso dos alunos possa ser adaptado conforme suas tendências, predisposições pessoais e performances, até porque a escola deve aprender a formar indivíduos distintos, com talentos e aptidões diversos. Todavia, para o sociólogo francês, surge aí o desafio de dar conta dessa ideia sem que fique limitada à cultura rasteira ou à mediocridade do que é apenas elementar. Como alternativa, o autor propõe que o estabelecimento da cultura comum deva ser seguido da organização dos alunos em função de seus projetos pessoais e suas aptidões. Assim, é possível se efetivar o princípio da justiça escolar, a saber, com o zelo por regras equitativas, que favoreçam a mobilidade dos estudantes e que não lhes direcionem, antecipadamente, às habilitações específicas.

Para François Dubet, em termos de justiça, a trajetória escolar deve estar pautada em dois momentos: o estabelecimento da educação obrigatória e do direito

²¹⁵ Ibidem, p. 89.

à cultura comum, seguido pelo momento da competição e da igualdade das oportunidades. Tal distinção deve se dar pela necessidade de promover formações que garantam a utilidade individual e coletiva. A cultura comum é, em Dubet, uma escolha fundamental de justiça, pois visa preservar os mais fracos da degradação de suas reais condições. Para, além disso, tornar o aumento do nível geral de formação dos indivíduos como uma prioridade de justiça, uma condição para o exercício da cidadania e da eficiência coletiva²¹⁶.

Nesse domínio, é menos a grandeza dos ideais educativos do que as obrigações impostas que fundam o valor e a justiça de um sistema escolar. Importa menos saber o que os mestres ensinam do que saber o que as crianças sabem e sabem de fato fazer. Na escola, a prioridade atribuída à igualdade social das oportunidades introduzirá certamente uma mutação tão radical quanto o fora a extensão dos direitos sociais, dando, ao preço de muitas lutas, alguma “realidade” aos direitos políticos²¹⁷.

3.5. Igualdade Individual das Oportunidades: O Fracasso Escolar como Exclusão Social.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pautado no horizonte na ideologia da igualdade de oportunidades – que François Dubet amplia com sua proposta de igualdade distributiva e social das oportunidades – intenciona, não somente universalizar o acesso à educação básica, mas garantir a padronização, a nível nacional, do trabalho docente nas turmas do ciclo de alfabetização. Isso, supostamente, contribui para a redução do fracasso escolar e da exclusão social por garantir às massas a apropriação equitativa, dentro dos saberes historicamente construídos, dos conhecimentos básicos necessários à formação das crianças para que se mantenham na corrida por bons resultados. Esse prolongamento na trajetória educacional contribui, a nível individual, para uma apropriação mínima dos elementos da cultura por meio da linguagem, gerando assim, uma maior possibilidade de acumulação pessoal de *capital intelectual*. No imaginário das massas, esse capital intelectual lhes permite a ascensão social (ainda que forjada pela ampliação do acesso aos bens de consumo via crédito e programas de endividamento), contudo, isso não funciona bem assim. Com a melhor

²¹⁶ Ibidem, p. 91-93.

²¹⁷ Ibidem, p. 93.

qualificação e especialização profissional, tem-se a formação de trabalhadores com uma maior gama de competências e habilidades, polivalentes e, conseqüentemente, mais competitivos e melhor instrumentalizados para gerarem riqueza e aumentar a acumulação dos capitalistas. Mas o que temos, de fato, são trabalhadores minimamente qualificados – o que pode ser entendido como avanço em um contexto, como o do Brasil, onde nem mesmo a língua materna é apreendida de forma democrática por todos – mas com a mesma condição de exploração, de divisão do trabalho e de precarização salarial, condição *sine qua non* ao modo de sociabilidade e ao metabolismo do capital.

Outro aspecto que o idealizador da *escola das oportunidades*, François Dubet, põe em questão é a de que, ainda que todas as desigualdades sociais classificadas como injustas tivessem seus efeitos neutralizados no ambiente escolar, permaneceriam ativas as desigualdades sociais originadas pela própria escola, como as decorrentes da hierarquia dos diplomas. Ele considera que uma escola onde aqueles que chegam, por mérito, até o fim do percurso e a eles são concedidas as vantagens possíveis às suas conquistas, enquanto aos que ficam no meio do caminho lhes são reservadas a pobreza, a precariedade e o sentimento de incapacidade, não pode ser tomada como uma escola justa e de oportunidades²¹⁸.

Para o sociólogo, além dos conhecimentos historicamente construídos, uma escola justa deve promover a formação dos indivíduos para sua efetivação na realidade como sujeitos, capazes de dominar suas vidas, bem como a construção de capacidades subjetivas que permitam a confiança em si e nos demais. E para que essa aprendizagem ocorra de forma eficaz, ele argumenta que a escola depende muito menos da quantidade de saberes que ensina do que da forma como escolhe para tratar esses conhecimentos. A escola das oportunidades deve, em seu princípio, formar sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão da igualdade individual das oportunidades²¹⁹.

Dubet assinala que a reflexão sobre a justiça escolar não pode se deter da questão da utilidade dos diplomas e das formações, já que ambos remetem à possibilidade de aquisição de bens materiais, prestígio e status social. Embora essa utilidade não dependa exclusivamente da escola, por ser o mercado de trabalho e a

²¹⁸ Ibidem, p. 94.

²¹⁹ Ibidem, p. 95.

relação entre as estruturas de emprego e as formações, para ele, os fatores preponderantes, o sistema educativo exerce um importante papel nesse cenário. Assim, François Dubet considera que ainda que a escola não seja a causa direta do desemprego, é relevante que ela reveja o seu papel sobre a distribuição dos indivíduos no mercado de trabalho. Em geral, a educação escolar fornece grandes utilidades privadas, mesmo que em medidas e configurações distintas, o que se torna um problema de justiça ao se acentuarem as desigualdades em decorrência dessas utilidades. Nesse caso, François Dubet admite que a qualificação escolar assume um efeito potencializador das desigualdades²²⁰.

A escolha alemã de valorizar a formação operária e técnica de base faz com que mesmo durante a vida profissional muitos operários se tornem técnicos e engenheiros. Na França, os operários são formados principalmente pelas habilitações de fracasso, enquanto os engenheiros são, ao contrário, originários de escolas de difícil acesso. O resultado é que os operários franceses raramente conseguem se tornar técnicos ou engenheiros, e, sobretudo, que a distância de qualificação escolar entre os engenheiros e os operários possibilita diferenças de salário muito mais fortes que na Alemanha. Em outras palavras, a estrutura do sistema escolar e a das desigualdades que ele engendra têm consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional²²¹.

Para François Dubet o problema da justiça atrelado à utilidade privada dos estudos e dos diplomas também se apresenta quando são analisados os perfis dos sujeitos e suas respectivas formações. Em geral, aos mais capacitados e dotados de condições materiais mais favorecidas ficam disponíveis os cursos mais privilegiados, que exigem um período mais longo de estudos e experiências culturais mais elaboradas. Aos mais desfavorecidos restam os cursos cujos diplomas possuem pouco prestígio e baixo valor no mercado de trabalho, como é o caso das licenciaturas e do ensino técnico e profissional. Dubet põe em cheque a constituição, histórica e social, dos diplomas quando questiona a legitimidade deles em definir a vida ativa dos indivíduos, em se tornar sinônimo de fracasso escolar, portanto, de exclusão social²²².

Para Dubet as divergências de remuneração que se estabelecem entre as formações são intrínsecas à duração e à qualificação dos cursos em termos de

²²⁰ Ibidem, p. 96-98.

²²¹ Ibidem, p. 99.

²²² Ibidem, p. 100.

capital humano. Nesse viés, as competências adquiridas pelos indivíduos servem de padrões salariais, ou seja, estão correlacionadas à utilidade coletiva do capital humano produzido pelas formações, tornando a educação um fator de aprofundamento, e justificativa, das desigualdades de remuneração. Como uma reação inevitável, os empregadores passam a contratar mão de obra em função do comprovante de qualificação, e não pelas capacidades e atitudes gerais dos indivíduos.

Deste modo, o autor considera que a escola passa a ser um filtro menos útil pelo que nela se aprende do que pela mera função de selecionar, independente dos critérios dessa seleção²²³. Ainda que se possa considerar possível constituir desigualdades escolares justas, François Dubet não considera justas as consequências sociais originadas pelas desigualdades escolares²²⁴. Ele enfatiza, em sua obra aqui tratada, que é inerente à ideologia da igualdade de oportunidades o princípio competitivo, onde se distinguem os vencedores dos vencidos. O autor admite que, para superar essa condição de exclusão, seria necessário um forte engajamento político e a articulação das massas em prol de uma sociedade pura de iguais – aspecto que ele não desenvolve no decorrer do ensaio aqui tratado.

É importante salientar que em diversos momentos, como é possível perceber do decorrer dessa exposição, que sociólogo francês se revela notadamente ingênuo e distante das questões fundamentais que se revelam no contexto da sociedade capitalista (as contradições e mazelas sociais, o malefício da lógica da individualidade – que somente contribui para a desarticulação política e social dos indivíduos como classe) e que se interpõem na relação da formação e da qualificação dos trabalhadores com o mercado. Atribuir à escola e aos sistemas escolares, bem como à escolha profissional e aos diplomas, as causas do aprofundamento das desigualdades e da exclusão social somente revela quão distante está sua da compreensão acerca da correlação de forças que se estabelece dentro da sociedade do capital. Dubet não entende que as contradições, as negações dos direitos essenciais, o aprofundamento da exploração, as privações e a escassez das condições objetivas de existência, além da precarização das condições de trabalho e a disparidade salarial que se dão diante de determinadas

²²³ Ibidem, p. 101.

²²⁴ Ibidem, p. 102.

profissões acontecem, fundamentalmente, em virtude do antagonismo de classes: da sede do capital em garantir sua acumulação de riqueza, do processo de assalariamento pelo qual tem passado os trabalhadores ditos como “profissionais liberais”, o achatamento dos salários e do poder de compra, além dos ataques aos direitos trabalhistas, todos frutos da política de austeridade e ajustamento imposta pelo capital internacional.

Conforme é expresso por François Dubet, no contexto da igualdade das oportunidades, os indivíduos, potencialmente livres e iguais, tornam-se os responsáveis por seus sucessos e fracassos, como já mencionado. Aos mais aptos, melhor capacitados, fica a honra ao seu mérito, ao esforço particular e vontade pessoal. Àqueles que se perderam durante o percurso, resta-lhes a desolação, especialmente quando são convencidos de que a trajetória educacional é uma competição justa onde todos podem criar seus próprios meios e destinos.

Dubet problematiza essa questão não mais a partir do encaminhamento dos vencedores, mais, sim, do que será feito dos que fracassam no percurso da escola. Sob sua ótica, uma escola justa não deve se limitar a construir uma competição equitativa, mas em criar possibilidades para os que ele designa de vencidos²²⁵, a fim de conter respostas negativas, como o retraimento, a baixa autoestima, a degradação pessoal, ou mesmo atos de ódio, de violência e de delinquência. As novas possibilidades aos vencidos consistem em bens educativos que não resultam de performances seletivas nem de suas utilidades, mas do reconhecimento e da dignidade com os quais devem ser tratados os indivíduos, a fim de, inclusive, dominá-los.

Em Dubet, a injustiça escolar aparece quando os desempenhos particulares se tornam objeto de hierarquização e de julgamento, quando nulifica os sujeitos em virtude do resultado de seus trabalhos. Para ele, o desafio da *escola das oportunidades* é o de conciliar, ao mesmo tempo, hierarquização de performances e a igualdade dos indivíduos, por exemplo, ofertando domínios diversificados de atividades (artes, esportes, trabalhos manuais, entre outras) por meio das quais todos possam, de uma ou de outra forma, brilhar e amenizar o peso de sua mediocridade escolar²²⁶.

²²⁵ Ibidem, p. 104.

²²⁶ Ibidem, p. 105-106.

É preciso lembrar que a educação escolar, quer se queira ou não, não é unicamente uma instrução e uma competição, mas também uma maneira de agir sobre os indivíduos, de formá-los, de lhes atribuir uma imagem própria. A educação escolar tem sempre uma dimensão ética. É preciso, portanto, que cada aluno seja reconhecido como tal, que seja tratado como um sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas performances e de seus resultados²²⁷.

Pensando em superar o problema do fracasso e da exclusão escolar, François Dubet acredita que, para que uma escola se constitua como um espaço educativo onde todos desenvolvam e ofereçam suas capacidades para além da competição, é necessário e urgente se construir um modelo educacional capaz de resistir à violência do mérito; que permita aos sujeitos mais do que o acesso às vagas ou a uma competição equitativa, mas a possibilidade de valorizar e reconhecer as potencialidades individuais, o que o autor chama de *igualdade individual de oportunidades*²²⁸.

O princípio da igualdade individual das oportunidades deve nos levar, segundo o autor, a pensar a educação escolar como uma formação democrática, uma educação que permita a cada um dos indivíduos serem no mundo, independente de seus méritos e dos benefícios que possam ser ofertados por meio dos diplomas. Para isso, mais do que a instrumentalização para os exames e o desempenho na interminável corrida por títulos, importam as experiências democráticas dentro da escola. *A escola das oportunidades* deve formar sujeitos capazes de conduzir, de forma autônoma, suas vidas e seus destinos, já que nessa perspectiva muito mais importa aos indivíduos a construção de si do que o lugar onde deverão chegar²²⁹.

No fundo, a igualdade das oportunidades é relativamente independente da definição de todo um conjunto de concepções do bem, do que é desejável, em termos de conhecimentos e de estilos educativos. Se se admite que o princípio meritocrático não pode, por si só, definir uma escola justa, é preciso então escolher em termos de bens escolares. De um lado, esses bens são utilitários e sociais, sendo necessário preocupar-se com os efeitos dos diplomas sobre a vida social a fim de que a competição escolar não desarme os vencidos. De outro lado, a escola deve educar, formar sujeitos capazes de conduzir sua vida e de aceitar os outros independentemente de seu destino escolar. Essas duas tarefas são contraditórias. Será, portanto, necessário conduzi-las conjuntamente²³⁰.

²²⁷ Ibidem, p. 106-107.

²²⁸ Ibidem, p. 107.

²²⁹ Ibidem, p. 108-111.

²³⁰ Ibidem, 113.

Entre outros aspectos, o que o sociólogo francês prefere não problematizar é o lugar que o desempenho individual tem na sociedade capitalista. Obviamente parece atraente o discurso de inclusão, de igualdade e valorização das diferentes competências a que o autor se dá à tarefa de explicitar. Contudo, no mundo do trabalho, na realidade objetiva e material que se configura na sociabilidade classista, faticamente os indivíduos estão designados para esta ou aquela tarefa em virtude do nível e do tipo de formação que possuem. Quanto mais longo o período de estudos a que os sujeitos têm a disponibilidade de se dedicarem, maiores serão as chances de se manterem distantes de atividades mecânicas, desqualificadas, repetitivas, que lhes exijam jornadas exaustivas, condições precárias e remuneração aquém do que é necessário à existência.

Certamente a escola pode ser um espaço de múltiplas vivências, de criação livre e desenvolvimento amplo (o que não nos ocorre na sociedade hodierna), todavia, é fora dela, na objetividade cotidiana que as reais contradições se dão. A questão, portanto, de pensar a escola como um lugar de amenização das contradições sociais, da corrida pelo mérito, da valorização da dignidade independentemente da hierarquia dos diplomas e das performances individuais, subtraindo o debate político e separado das questões da totalidade que se dão na complexa teia das relações sociais de produção e das forças produtivas, ou seja, desconsiderando o real peso da luta de classes é, de fato, uma ficção que não podemos admitir como necessária, uma ingenuidade para a qual não podemos nos dar o descuido de pender.

4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: A QUESTÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) SOB O ENREDO DA LUTA DE CLASSES

Nos dois capítulos que antecederam a este, buscamos situar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa integrado de formação de professores, como uma política do governo brasileiro elaborada em resposta às prescrições do Grupo Banco Mundial dentro da perspectiva do desenvolvimento como segurança das nações. Seguimos agora o percurso desta investigação determinados a analisar, pontualmente, a educação brasileira no contexto da sociabilidade capitalista, sob as nuances da economia e da política internacional. Como afirmado já na introdução desta dissertação, por meio da síntese de múltiplas determinações que o materialismo histórico dialético nos permite realizar, avançaremos sempre guiados pelo nosso objeto, a saber, a análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O desafio consiste, a princípio, em analisar brevemente a conjuntura do Brasil e, a partir dela, debater os avanços e os limites que o Pacto representa para a educação da classe trabalhadora brasileira, considerando a capilaridade e a fluidez política e econômica do capital internacional e, identificando nesse complexo, a permanência e a atualidade da luta de classes. No momento seguinte, tratamos o tema da educação em Marx, refletindo acerca de seus limites (como legitimação da ordem e dominação social), mas também como possibilidade de formação integral e pleno desenvolvimento das capacidades dos homens, auxiliando a classe trabalhadora na sistematização de suas lutas. Por fim, discorreremos sobre o papel que os organismos de classe podem desempenhar, em diálogo com o sistema educacional, na tarefa emancipatória da classe trabalhadora. A crucial proposição é perpassada pela tentativa de tratar a formação da classe trabalhadora não como uma utopia do mundo das ideias, como expressão remanescente do idealismo alemão ou como uma *ficção necessária*, admitida por François Dubet. Ao contrário, todo nosso esforço se volta para pensar a educação não como a reprodução de uma formação ou de uma subjetividade forjada no consumo, na exploração e na deformação produzida pelo trabalho estranhado, como acontece na sociedade

capitalista, mas como uma possibilidade concreta de auxiliar a classe trabalhadora em sua organização para a efetivação da emancipação humano-social.

4.1 A Conjuntura Educacional Brasileira no Complexo Político-Econômico do Século XXI: Uma Performance bem Ensaída

A primeira seção deste capítulo, como citado pouco acima, analisa – no plano da historicidade e com a observância às mediações, contradições e determinações a que está submetida – a educação brasileira no atual contexto da sociabilidade capitalista, sob as nuances da economia e da política internacional, bem como no enredo da luta de classes. Para que tal análise seja possível (assim como a dialética marxiana nos sinaliza²³¹) faz-se imprescindível identificar contradições e estabelecer a relação entre estrutura e conjuntura, ou seja, tratar nosso objeto – aqui, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – em sua particularidade, mas na articulação com a universalidade.

Para estabelecer a relação entre estrutura e conjuntura, localizando nosso objeto dentro da complexa teia da totalidade, optamos tomar como ponto de partida as análises de alguns autores brasileiros que têm se dedicado à tarefa de realizarem balanços, não apenas no âmbito da educação, mas das expressões políticas e econômicas da sociedade brasileira a partir da década de 1990, especificamente, da virada do Século XX até a primeira e meados da segunda década do Século XXI: Gaudêncio Frigotto²³² e Valério Arcary²³³. A escolha se justifica, além da relevância que possuem dentro de uma perspectiva crítica da educação e da compreensão sobre os fenômenos sociais, pelas contribuições que suas ideias, aproximações e/ou distanciamentos podem fornecer e enriquecer esse debate.

²³¹ Indicamos a leitura de **O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**, de Eduardo F. Chagas. O download do texto se encontra disponível em:

http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf.

²³² Doutor em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador Al - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, onde continua como consultor ad hoc até o presente. Coordenador do Grupo CNPQ - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE).

²³³ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) é professor titular aposentado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde lecionou de 1988 a 2014, pesquisando a história do marxismo e as revoluções do século XX. É historiador marxista e militante do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), do qual foi um dos fundadores em 1993.

Uma observação importante a fazer, desde já, é que a constituição formal e legal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se deu no ano de 2012, precisamente durante o primeiro governo de Dilma Rousseff – e o terceiro mandato consecutivo do Partido dos Trabalhadores (PT) – à frente da Presidência da República do Brasil, justamente no período sobre o qual a nossa análise será desenvolvida.

Para início da discussão, abordaremos da fala de Gaudêncio Frigotto na Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²³⁴, realizada na cidade de Caxambu, Minas Gerais, em 17 de outubro de 2010. Não se trata aqui de um exercício resenhático, portanto, estamos ocupados em citar, estritamente, dois principais pontos que o autor, amparado especialmente em Florestan Fernandes e Karel Kosik, aponta como centrais de sua análise, a saber, o modelo político-econômico adotado pelo governo do PT (projeto societário) e as políticas educacionais (projeto educacional) implantadas no período. Por uma questão de delineamento, avisamos que a ordem estrutural da fala do autor não será seguida à risca. Interessa-nos o debate sobre os dois polos que ficam evidenciados em sua exposição.

O primeiro ponto em questão é a análise sobre o modelo político-econômico adotado a partir dos anos 90 e primeira década dos anos 2000. Frigotto realiza um notável esforço para apresentar a linha (tênue) que diferencia os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT), no que diz respeito à relação que estabeleceram com a política macroeconômica e com a classe trabalhadora. Ele enxerga a implantação das reformas liberal-conservadoras pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como a modernização do capitalismo dependente do Brasil à custa de privatizações em série, o foco em projetos de caráter monetarista e financista/rentista, além do desmantelamento do serviço público e da neoliberalização das políticas sociais.

Sobre o governo do ex-presidente Lula, Gaudêncio chama a atenção, com vigor, quando ressalta o caráter de classe – originalmente distinto – do petista. Embora reconheça os limites da sua relação com a política macroeconômica, o autor coleta evidências para sustentar sua análise de que o Partido dos Trabalhadores

²³⁴ A apresentação realizada por Gaudêncio Frigotto resultou na elaboração de um artigo que será referenciado no decorrer de nossa exposição.

(PT), ainda que com suas contradições, proporcionou às grandes massas da população brasileira uma significativa mobilidade social.

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo²³⁵.

A distinção que o autor faz sobre as políticas macroeconômicas adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva é importante, embora nos seja problemática que essa diferenciação se deva, sob a ótica do autor, à divergência entre programas políticos de cada um dos governos. Toda análise que fizemos, até aqui, sobre a estrutura e a política do Grupo Banco Mundial nos fornece elementos substanciais para afirmar que os programas de ambos os ex-presidentes, bem como o de seus respectivos partidos e/ou coligações, correspondem ao cumprimento das agendas assumidas pelo Banco Mundial para cada período e conjuntura, com vistas a atender às demandas do capital internacional.

Obviamente os argumentos de Frigotto, cinco anos depois, podem ser facilmente questionados com as evidências desenroladas na continuidade da gestão petista que se tem dado até os atuais dias, mas que, contudo, por uma questão de objetividade, não nos deteremos nessa tarefa agora. Avançamos, então, na análise sobre o discurso do autor. Apesar de destacar as “benéncias” sociais que o Partido dos Trabalhadores (PT) promoveu, de uma maneira geral, Gaudêncio Frigotto reconhece o problema prático que há em organizar um novo governo, segundo ele desenvolvimentista, que não confronta as tensões e as relações de dominação próprias da sociedade de classes. O desafio (para nós, a impossibilidade) que é efetivar medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e

²³⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan/abr. 2011, p. 240.

suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam²³⁶ o que, obviamente, não foi realizado pelo governo petista.

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes²³⁷.

Em uma nação de economia média, periférica, de capitalismo tardio e de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, as contradições e desigualdades sociais se dão em marcos ainda mais visíveis e acentuados. Em contextos como esse, as políticas assistencialistas, afirmativas, de transferência direta de renda ou de discriminação positiva se apresentam para a população como o único alívio ante o processo de pauperismo e sofrimento tão aprofundados que, ao senso comum, fica impossível não avaliar positivamente o modelo de governança adotado. O caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um exemplo de política que, embora produza efeitos relativamente positivos diante do avançado estágio de precariedade da população brasileira, não é capaz de produzir transformações estruturais no sistema educacional do país.

A possibilidade de perder esses “benefícios” já é motivo suficiente, aos olhos das massas, para legitimar a permanência no poder e reivindicar jus às concessões sociais feitas à população. Gaudêncio, ainda que reconhecendo honestamente os limites da gestão petista, parece se juntar e fazer coro aos que comemoram “um pássaro na mão”, já que há pouco tempo estávamos todos em séria e absoluta condição de precariedade e exaspero.

Trata-se, neste último caso, não apenas da realização de políticas compensatórias e de parca distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc. Vale lembrar aqui a aguda observação de Bertolt Brecht: “para quem tem boa posição social falar de comida é coisa baixa. É compreensível, eles já comeram”. O indicador dessas diferenças pode ser aquilatado por dois caminhos de origem diametralmente diversa: um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas aqui exemplificadas, por retirarem

²³⁶ Ibidem, p. 237-240.

²³⁷ Ibidem, p. 240.

migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indigência à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo. Não por acaso essa massa é a grande responsável pelos índices estáveis próximos de 80% de avaliação do atual governo como ótima²³⁸.

Do ponto de vista do programa educacional, Gaudêncio Frigotto faz menção ao fato de que, assim como no plano político-econômico, no âmbito da educação não houve a disputa por um projeto de ruptura com a propriedade privada e o antagonismo de classes: nem em conteúdos, nem em método, muito menos na forma. Segundo o autor, o que assistimos nesse início de século foi à estreita parceria do setor público com o privado (por meio de programas de injeção do dinheiro público em instituições particulares, como é o caso do PROUNI²³⁹, além das parcerias de escolas públicas com o chamado terceiro setor²⁴⁰); à elaboração de planos, programas e projetos que, para além do campo legislativo, não produziram transformações estruturais reais para a formação elementar da classe trabalhadora. Além disso, tivemos o notório processo de empresariamento das escolas com a adoção do modelo de gestão por resultados – uma velha e conhecida, também experimentada e difundida, política organizacional do Banco Mundial.

Não obstante, o autor avalia como positivo o movimento de expansão da abrangência da educação básica, o que afetou diretamente na questão do financiamento e da parcela social atendida com esse maior alcance. O movimento

²³⁸ Ibidem, p. 240.

²³⁹ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Para maiores informações acessar a página eletrônica: < <http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

²⁴⁰ De acordo com o Relato Setorial Nº 3, *Terceiro Setor e Desenvolvimento Social*, elaborado pela Área de Desenvolvimento Social (AS) e pela Gerência de Estudos Setoriais (GESET) do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), “no Brasil, assim como em outros países, observa-se o crescimento de um “terceiro setor”, coexistindo com os dois setores tradicionais: o primeiro setor, aquele no qual a origem e a destinação dos recursos são públicas, corresponde às ações do Estado e o segundo setor, correspondente ao capital privado, sendo a aplicação dos recursos revertida em benefício próprio. O terceiro setor constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos”. O relatório completo está disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf.

de ampliação dos equipamentos das universidades públicas também acarretou, para ele, transformações significativas na vida da classe trabalhadora brasileira. Frigotto vai adiante afirmando que, nessas esferas, houve um processo de avanço e não de continuidade - ao contrário do que ele diz que é apresentado, em geral, nos discursos de crítica ao governo. É importante chamar a atenção aqui ao fato de que o movimento de universalização da educação – como citado no segundo capítulo dessa dissertação – ocorreu paralelamente ao projeto de internacionalização do capital. Para o Brasil e demais países da periferia foi posto em acordo firmado e expresso na Declaração Mundial de Educação para Todos, produto da Conferência de Jomtien, em 1990 na Tailândia, como mais uma prescrição do Grupo Banco Mundial frente à política de segurança como desenvolvimento das nações e do assalto à pobreza, difundida e encabeçada por Robert McNamara, enquanto presidente do Banco, desde o final da década de 1960 até início da década 1980. A elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim como a universalização do ensino, é uma resposta aos encaminhamentos da Declaração Mundial de Educação para Todos, garantindo o foco na educação elementar e a alfabetização na língua materna e matemática, como itens previstos no documento. Embora tenha deixado a instituição, suas ideias permanecem até dos dias de hoje e correspondem à bandeira divulgada mundialmente, a saber, do Banco Mundial como agência internacional de combate à pobreza extrema e fomentadora da prosperidade compartilhada.

Mesmo sabendo que o contexto de 2002 já era outro e as alterações de percurso ao longo do atual governo se foram apartando da sociedade organizada, o discurso da mera continuidade cai no plano antinômico da retórica e não condiz com o compromisso que tenho por revelar o plano contraditório do contexto. Por isso, naquilo que é, especificamente, competência da esfera federal em sua função suplementar há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente. Por certo, não se pode reduzir tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pensamento dicotômico do a favor ou contra. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil. O atual governo também se mostrou

diferenciado no apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e às suas iniciativas no importante processo de alterar a concepção e as práticas de educação no campo. A comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) contra o MST, “olho por olho, dente por dente”, do ponto de vista dos órgãos de fiscalização, em relação aos convênios do MST e à sua sistemática demonização, quando analisada pela imprensa e pelas forças ligadas ao latifúndio, sinaliza essa diferença. No plano do financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com todos os limites da natureza dos recursos ligados ao Fundo e não constitucionais, incorporou a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados. Para cobrir todas as modalidades, na sua função suplementar, esta em tramitação final, tem lugar a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP). E outro aspecto diferenciado, ainda que em termos muitíssimos baixos, é a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional²⁴¹.

Frigotto segue em seu pronunciamento fazendo a crítica também ao modelo de produtividade adotado pelas entidades acadêmicas e, no meio desse percurso, infere progressivamente na observância de que o movimento de expansão do ensino está mais ligado ao atendimento às demandas do mercado e do capital internacional e não preocupado em viabilizar à população brasileira o acesso à ciência, aos artefatos da cultura, muito menos à formação teórico-política. Contudo, finaliza sua fala sem esboçar um direcionamento concreto ou propositivo para os profissionais da educação e acadêmicos que assistiam ali, na Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), à sua fala. A nós, parece-nos que ele – embora a crítica realizada – se esforça muito mais para manter o otimismo e a crença no potencial de transformação social da educação do que para enfrentar os reais grilhões que aprisionam e mantêm o sistema educacional brasileiro subserviente e pautado no atendimento dos interesses da burguesia internacional.

Por essa constatação e pela nossa inquietude frente à necessidade de uma explicação multiplamente determinada e à análise conjuntural que nosso objeto demanda, seguimos na tarefa aqui proposta, a saber, compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a educação brasileira pautados na estrutura político-econômica e no contexto da luta de classes. Para isso, continuaremos agora com os elementos que Valério Arcary, nas análises que realiza

²⁴¹ Ibidem, p. 244

sobre o governo do Partido dos Trabalhadores enquanto à frente da Presidência da República no Brasil, nos apresenta²⁴².

Como temos falado até aqui, a análise da educação brasileira e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como expressão da política educacional adotada pelo governo do Brasil na segunda década do Século XXI, e por ser a educação um fenômeno indissociável de todo projeto societário, precisa estar pautada sobre marcos políticos e econômicos do país, não somente nesse período, mas na década que o antecede, a saber, a partir dos anos 90 e entre 2000 até 2010.

As estatísticas²⁴³ mostram que o Brasil apresentou entre 2004 e 2008 um significativo crescimento econômico. Todavia, essa expressão de crescimento foi inferior à média do crescimento de demais países da América do Sul, embora a taxa de inflação também tenha ficado abaixo da média aplicada a esses países²⁴⁴. As taxas de desemprego²⁴⁵ foram amenizadas em relação àquelas ocorridas na década de 1990, o que favoreceu a recuperação do salário médio²⁴⁶ e sua elevação a um pouco acima da inflação, bem como uma maior mobilidade social – por meio da distribuição pessoal e funcional de renda – ainda que baseada na ampliação de

²⁴² Para problematizar e fundamentar nossa discussão, o percurso de nossa análise será referenciado no livro de Valério Arcary, lançado no ano de 2014, intitulado *Um reformismo quase sem reformas – uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira*. Além dele, como mencionado no corpo do texto, faremos uso do texto *Os motivos da revolta popular: um balanço crítico do governo do PT por Nazareno Godeiro, Daniel Romero e Érika Andreassy*, publicado pelo ILAESE, também em 2014.

²⁴³ Nossa referência aqui é às informações disponíveis nos bancos de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

²⁴⁴ Ver relatórios do Grupo Banco Mundial, disponíveis em: < <http://www.worldbank.org/>>.

²⁴⁵ Para consultas mais detalhadas e mais específicas a indicadores sociais como custo de vida, emprego/desemprego e cesta básica, sugerimos a consulta ao portal do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), disponível em: < <http://www.dieese.org.br/>>.

²⁴⁶ De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário mínimo necessário em dezembro de 2002, ano em que Fernando Henrique Cardoso (PSDB) deixava a presidência da república, era de R\$ 1.378,19 – sendo, na realidade, cotado em exatos R\$ 200,00. Ou seja, para custear suas despesas básicas de sobrevivência, era necessário ao trabalhador assalariado ganhar quase sete vezes mais do que o que recebia. Ainda com base nos dados do DIEESE, em dezembro de 2015 (treze anos depois), esse valor aumentou para R\$ 3.518,51, sendo que no período o salário mínimo estava cotado em R\$ 788,00. Ou seja, em tempo recente, para se manter dentro das mínimas condições de dignidade, o trabalhador assalariado brasileiro precisaria ganhar o equivalente a quase cinco vezes o que recebe mensalmente pelo mesmo trabalho realizado.

políticas assistencialistas, como é o caso dos programas Bolsa Família²⁴⁷ e Brasil Carinhoso²⁴⁸.

O ensaio de crescimento ocorrido no Brasil no início do Século XXI foi favorecido, entre outros fatores, pelo aumento da demanda mundial por *commodities*, mas também pela elevação do consumo interno deles. A expansão dos programas de crédito – expressão da política de endividamento (com a ampliação do acesso aos bens de consumo) há muito tempo adotada pelo Grupo Banco Mundial para os países da periferia do capital financeiro internacional – causou à população brasileira uma sensação de alívio ante a histórica situação de privação a que esteve submetida desde suas origens, além de uma aparente ascensão social. É importante observar que esse alívio, embora sua inegável influência no cotidiano imediato e objetivo das massas miseráveis e desamparadas do país, ao forjar uma mobilidade na pirâmide econômica e social, favoreceu o enfraquecimento dos movimentos sociais e a desarticulação das diversas categorias de trabalhadores, adiando do proletariado brasileiro o processo de reconhecimento de classe em si à classe para si²⁴⁹.

É imprescindível frisar que o fato de o governo popular que se instalou no Brasil, no início do Século XXI e após um curto tempo histórico de abertura política e restauração capitalista, auto definir-se como um governo de esquerda, não colocou o país na iminência de uma situação revolucionária. Ao contrário, o governo petista assumiu com destreza o perfil desejado pelo Grupo Banco Mundial para sua política de expansão do capital estadunidense: uma governabilidade de caráter populista e

²⁴⁷ Para maiores detalhes, indicamos a consulta sobre o programa disponível na página eletrônica do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) do Brasil, a saber, < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>>.

²⁴⁸ O Programa Brasil Carinhoso é um programa de iniciativa do Governo Federal, que tem como objetivo o inserção de crianças de até 4 anos de idade de famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família/PBF em creches públicas ou conveniadas. Estas vagas são destinadas as pessoas de baixa renda, com renda de até meio salário mínimo por integrante da família. Ver: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>.

²⁴⁹ Sousa Sobrinho (2014, p. 235-236), afirma que “nesse sentido, a transição da classe em si para a classe para si corresponde em larga medida à análise do movimento de constituição do proletariado concebido desde o processo histórico de expropriação dos produtores diretos até a generalização do trabalho assalariado sob a forma capitalista de produção. Em outras palavras, trata-se do movimento de proletarização. Por outro lado, o conceito de classe para si, além das condições materiais da classe – correspondentes à forma madura do capital – engloba também a forma madura da luta de classes, ou seja, os mecanismos e instrumentos de classes elaborados pelo proletariado em seu enfrentamento contra o capital, portanto, corresponde à consumação da classe proletária à constituição dos próprios instrumentos de classe – sindicatos, conselhos de trabalhadores, partidos operários – e a formulação de um projeto estratégico de sociedade do ponto de vista do proletariado, em contraponto ao projeto societário do capital.”

baseada na manobra de massas - prova disso foi o apoio indiscriminado que o então presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, prestou ao presidente Lula quando em 2005 veio à tona a denúncia do mensalão. Interessa, portanto, ao Banco Mundial e ao imperialismo estadunidense não a origem de um governo, mas sim a garantia de sua habilidade em aplicar a política de ajustamento combinada à concessão dos mínimos sociais, como mostramos no primeiro capítulo dessa dissertação, um fator histórico e notadamente eficaz na prevenção das irrupções revolucionárias.

Com pouco, ou mesmo nenhuma, expressão do movimento operário e estabelecendo relações aproximadas e de confiança com a burguesia brasileira, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) – em continuidade ao modelo adotado pelo seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso – se mostrou indiferente às pressões sociais do proletariado, ao mesmo passo em que estreitou ainda mais a inserção do país na política de dependência ao capital financeiro internacional. O impacto disso pode ser visto, por exemplo, com o enfraquecimento e a burocratização do movimento sindical. A parceria de cunho conciliatório estabelecida entre a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) ou o perfil assistencialista e governista que se apoderou da Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC), são amostras vertiginosas disso.

Embora o discurso populista assumido pelo governo ainda na primeira década deste século, bem como o furto à ação política independente dos trabalhadores, sua expressão não conseguiu dissimular, totalmente, o teor de sua relação com as massas populares – que se avolumavam nas grandes cidades ou as que habitavam as zonas rurais, o caráter paternalista e autoritário de sua gestão, além da incoerência evidente em assumir coalizão com os programas de partidos outrora combatidos, a fim de garantir o atendimento aos interesses dos burgueses brasileiros e estrangeiros, como a preocupação central com o pagamento da dívida pública.

Uma análise mais apurada sobre a questão da desigualdade no Brasil – durante a gestão do Partido dos Trabalhadores na Presidência da República – nos leva à constatação de que os grandes capitalistas acumularam riqueza em uma escala exponencial. O próprio ex-presidente Lula afirmou, em entrevista a um portal

de notícias nacional, que, *até então, as empresas estavam ganhando dinheiro como nunca houve antes na história do país*²⁵⁰. Arcary²⁵¹ afirma que o governo petista, na primeira década do século vigente, sistematizou o capitalismo brasileiro de um modo a operacionalizar grandes recordes de rentabilidade dos bancos, o ajuste do superávit primário, a reforma da previdência e a prioridade do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) a fim de financiar as grandes corporações em suas fusões ou novas aquisições.

O apoio popular massivo ao governo do Partido dos Trabalhadores contribuiu para o falseamento da ideia de que ele seria um governo de concessão às reivindicações da classe trabalhadora. Todavia, o que se observa é o estabelecimento do que Valério Arcary²⁵² define como *um governo quase sem reformas progressivas e muitas reformas reacionárias, porém com uma governabilidade maior que seus antecessores*. E essa governabilidade foi ainda mais fortalecida com o apoio que a sua histórica oposição, em especial a peessedebista, lhe prestou, haja vista as diversas posições e cargos nos governos municipais e estaduais que precisava preservar. Nesse período, a oposição e os enfrentamentos ficaram restritos aos refluxos das lutas populares e às pequenas disputas dentro do movimento estudantil e do movimento operário.

A política de pacificação e de contenção das massas pode ser facilmente observada na abertura deste Século XXI (projeto nada recente de McNamara para o Grupo Banco Mundial a fim de expandir e manter a hegemonia norte-americana) com a verificação de movimentos populares e dos diversos setores assalariados altamente desorganizados, a preservação dos mecanismos de repressão, como as Forças Armadas, a manutenção do sistema eleitoral financiado pelo setor privado, além da sustentação de monopólios dos meios de comunicação, o que evidencia que a tensão da correlação de forças entre as classes se aprofundou, desfavoravelmente, em direção aos trabalhadores. A acentuada disparidade de distribuição da riqueza, a reunificação dos diversos segmentos da burguesia, a

²⁵⁰ O trecho citado faz referência à fala de Luiz Inácio Lula da Silva, então presidente do Brasil, ao portal do Globo Notícias. Texto completo em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL158837-5601,00-EM+TRES+ANOS+GOVERNO+DESONEROU+UMA+CPMF+DIZ+LULA.html>>. Acesso em 29 de janeiro de 2016.

²⁵¹ ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas – uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Editora Sundermann, 2014, p. 13.

²⁵² *Ibidem*, p. 14.

ascensão da chamada “classe média”²⁵³, bem como o forte apelo ao crédito e aos programas de endividamento colaboraram, como já mencionamos, para o fortalecimento da falácia político-desenvolvimentista e de assalto à pobreza, bandeiras do Grupo Banco Mundial, além de dissiparem no proletariado a confiança em suas próprias forças e distanciarem, ainda mais, o vislumbre da possibilidade revolucionária de luta e da construção de uma sociedade sem classes.

A imaturidade e a inexperiência políticas do proletariado brasileiro contribuíram para o fortalecimento da ficção reformista sobre a qual se amparam a governança e a governabilidade petistas, mas também do governo antecedente peesedebista. Essa condição se acentuou ainda mais com a mediação aparelhada e burocratizada das organizações sindicais com vistas à conciliação e à colaboração de classes. As políticas sociais compensatórias, a discriminação positiva (tão comum em políticas afirmativas dos estados neoliberais como os regimes de cotas, por exemplo) são expressões do modelo político baseado em uma reforma, fatidicamente, insustentável em longo prazo. Temos assistido, em tempo real, a crise europeia – desemprego crescente, arrocho salarial, ataque aos direitos trabalhistas, aprofundamento das desigualdades, entre outros fatores – o que evidencia a incompatibilidade da manutenção do modelo de bem estar social frente à ânsia da acumulação de riqueza própria ao capital.

É importante mencionar que, conforme explicita Valério Arcary, na virada do Século XX para o XXI o Brasil se dirigia rumo a uma crise em seu regime de dominação, semelhante ao que ocorrera na Argentina e em outros países da América do Sul. Todavia, ao contrário do que se deu em países como a Bolívia e Venezuela, no Brasil esse processo se deslocou para o viés eleitoral através da alternância democrática (uma evidência da inexperiência e defasagem política das massas populares brasileiras, mas também uma providência claramente articulada com os organismos internacionais). Deste modo, a chegada do Partido dos

²⁵³ Segundo Perry Anderson, em seu artigo intitulado *O Brasil de Lula*, referindo-se ao conceito de classe média, “boa parte dessa aclamação se baseia em um artifício estatístico, segundo o qual qualquer pessoa com uma renda de no máximo 7 mil dólares por ano — paupérrimo em qualquer lugar — é classificada como pertencendo à “classe média”, enquanto de acordo com o mesmo esquema a classe mais alta — a *superelite* da sociedade brasileira, abrangendo apenas 2% da população — tem o dobro da média da renda per capita da população mundial. Marcio Pochmann, diretor do principal instituto de pesquisa de economia aplicada do Brasil, observou de modo incisivo que uma descrição mais precisa da tão incensada nova classe média seria apenas uma classe de trabalhadores pobres”.

Trabalhadores à Presidência da República foi uma importante estratégia do capital internacional para garantir a estabilização democrática e o arrefecimento de uma quase anunciada maré de mobilizações sociais, não apenas a nível nacional, mas no âmbito continental também. Isso se mostrou palpável frente ao papel que o ex-presidente Lula assumiu como uma espécie de interlocutor do ex-presidente dos Estados Unidos, George Bush, na América Latina, ao mediar o diálogo e os acordos dentre os governos norte-americano e os demais países da região Sul da América. Assim, instaurou-se no Brasil o reformismo próprio dos regimes democrático-liberais burgueses: limitado às concessões que o capital resolve absorver, estabelecendo acordos com forças reacionárias, sem a disposição para enfrentamentos e rupturas com os projetos imperialistas de dominação e amparados na falácia de que as transformações sociais são possíveis sem a articulação de lutas políticas e o engajamento do proletariado na disputa de classes. Sobre isso, Arcary (2014) afirma:

De um lado estavam aqueles que priorizavam os fatores objetivos, como o percentual de trabalhadores filiados aos sindicatos, a influência das publicações socialistas, as votações nas eleições, ou até mesmo a proporção de trabalhadores assalariados sobre o total da população economicamente ativa. Do outro lado estavam aqueles que valorizavam os fatores subjetivos, como o nível de atividade sindical das massas, a disposição de luta para greves e manifestações. Mas não ocorreu a ninguém sugerir que a iniciativa do governo não teria impacto sobre a relação de forças para alterá-la, como se a Presidência da República fosse um posto de observação neutro. Não há neutralidade na luta de classes. A suposta neutralidade é sempre a de cumplicidade com a ordem ²⁵⁴.

Os relatórios elaborados por instituições, com ou sem vínculo governamental ²⁵⁵, especializadas no tratamento de informações, apontam o crescimento, ainda que tímido, de alguns indicadores sociais. Esse é um fato que não pode ser desconsiderado em um período, se comparado a outros de nossa história, onde o Brasil está, relativamente, menos miserável e permite à população, em geral, um pouco mais de acesso aos produtos da cultura. Todavia, o crescimento observado nessas taxas não pode ser considerado um reflexo da redução das

²⁵⁴ ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas – uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. Op. Cit., p. 19.

²⁵⁵ Referimo-nos aqui às instituições de tratamento de informações consultadas no decorrer desta pesquisa, a saber, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

desigualdades sociais, até porque o problema da desigualdade está justamente na distribuição da riqueza e não apenas na produção dela. Na análise que realiza sobre a gestão do governo petista, Valério Arcary afirma que

Como a redução de expectativas econômico-sociais foi uma das consequências da estabilização do regime democrático-eleitoral dos últimos vinte e cinco anos, é bom lembrar que um indicador como o crescimento do PIB não deve ser confundido com o crescimento econômico e, tampouco, com menor injustiça social. Um país pode ter crescimento do PIB, mesmo sem aumentar a diversificação do seu parque produtivo, mesmo sem agregar mais valor às *commodities* agropecuárias que exporta, mesmo sem incrementar a industrialização, mesmo sem elevar a produtividade média do trabalho, mesmo sem alterar a sua posição dependente no mercado mundial. Um país pode crescer sem diminuir a disparidade social que separa os que vivem do trabalho e os que vivem da renda do capital. Um país pode elevar lentamente – quase por inércia – a escolaridade média de sua população, quando parte de um patamar muitíssimo baixo como o do Brasil, sem diminuir o atraso cultural, se comparado com a escolarização dos países centrais²⁵⁶.

Como visto no primeiro capítulo dessa dissertação, com a expansão das intermediações financeiras durante gestão de McNamara, assim como em outros países, o Brasil experimentou o período do “milagre econômico”, momento de grande injeção de capital financeiro internacional nos diversos setores da economia e da administração pública, o que demandou substancialmente um maior volume de força de trabalho, gerando a abertura de inúmeras ocupações e novos postos de emprego – especialmente aqueles que tinham relação direta com o processo de urbanização acelerada, como a construção civil, haja vista o grande número de operações financeiras voltadas para o setor de infraestrutura.

A partir da década de 1990, com a baixa das operações financeiras realizadas pelo Banco Mundial (em virtude da moratória do México e do giro político ao final da gestão de McNamara, a nova presidência da instituição focava em outras estratégias de consolidação do capital, como a política de ajustamento e de desregulamentação dos mercados), o Brasil perdeu o ritmo do aceleração econômico e se manteve, como tem sido até então, uma economia periférica de baixo crescimento. Não obstante, a partir de 2004, a população brasileira experimentou uma pequena sensação de alívio em sua condição de permanente asfixia. A progressiva abertura econômica e o incentivo fiscal para o

²⁵⁶ ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas – uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. Op. Cit., p. 31.

capital estrangeiro proporcionou a instalação de novas corporações e, conseqüentemente, novos postos de trabalho que promoveram uma redução do desemprego, o aumento do salário mínimo e, ainda que lenta, a recuperação do salário médio.

Um aspecto importante a citar é que, no sistema internacional de Estados, existe uma hierarquia entre as nações, inclusive, entre as periféricas. Essa hierarquização leva em conta, entre outros fatores, o posicionamento dos países no tabuleiro geopolítico, seu arsenal bélico, bem como o tamanho, o potencial e a estabilidade de sua economia. Historicamente, o sistema de Estados se mostra muito mais rígido do que o próprio mercado mundial. Isso significa que, ainda que apresentem variações nas condições de inserção nesse mercado, o imperialismo norte-americano e sua constante disputa pela hegemonia com a União Europeia colocam os países da periferia ante o inevitável destino de nunca ascenderem à condição de metrópole.

Segundo Arcary, os países da periferia, como é o caso do Brasil, têm a sua vulnerabilidade política e econômica manifestadas, entre outros, em dois aspectos. O primeiro é através das condições desfavoráveis em que se dá o processo de troca das *commodities* por produtos industrializados e de alta tecnologia. Historicamente essa deflação já é percebida e contribui, especialmente, para o empobrecimento dos países periféricos já que, não coincidentemente, esses países têm suas economias baseadas na comercialização dessas matérias primas. E ainda que haja um significativo crescimento econômico frente a essa comercialização, a situação não muda muito, pois o controle do comércio permanece conduzido pelas economias do centro. O segundo aspecto, conforme cita Valério Arcary, é que, como periferia, a classificação de risco das suas economias fica sempre em condições desfavoráveis, o que limita muito o acesso a empréstimos e o interesse de investimentos externos, contribuindo para que a maior acumulação de capital permaneça nas grandes economias, de onde se originam as matrizes das corporações e dos grandes bancos internacionais.

Outra observação importante que Valério Arcary também faz em sua análise sobre a situação político-econômica do Brasil é acerca da taxa de fecundidade. O autor revela que nas últimas décadas as mulheres brasileiras engravidaram menos, portanto, houve uma redução significativa na taxa de

natalidade. Esse evento pode ser associado, entre outros fatores, à inserção forte da mão de obra feminina no mercado de trabalho e ao relativo aumento do seu tempo de escolarização. Certamente, a estabilização do crescimento populacional foi providencial para o governo, já que:

[...] as sequelas sociais dos últimos trinta anos só não foram dramaticamente piores porque o crescimento econômico desacelerou, mas a taxa de fecundidade caiu ainda mais vertiginosamente, mantendo quase estável o PIB *per capita*. Segundo os estudos comparativos dos censos demográficos do IBGE, a taxa de fecundidade era de incríveis 6,2 filhos, em 1940, quando o país ainda era, majoritariamente, rural. Em 1970 a mulher brasileira tinha ainda, em média, 5,8 filhos. Trinta anos depois, esta média era de 2,3 filhos. Em 2006, era de 1,8. No mundo, no final do século 20, a taxa de fecundidade era de 2,9 filhos por mulher. Nos países mais desenvolvidos esta taxa era de 1,5, e nos países menos desenvolvidos, em torno de 3,2. Mas os dados do Censo 2000, confirmados depois pelas PNAD's (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) anuais do IBGE, indicam uma elevação da contribuição da fecundidade das mulheres mais jovens na fecundidade total. Em outras palavras, considerado o total de filhos de todas as mulheres em idade fértil, aumentou o percentual de filhos das jovens entre 15 e 19 anos nesse total²⁵⁷.

A redução da pobreza, carro chefe do Grupo Banco Mundial – que carrega como bandeira a “erradicação da pobreza extrema e o aumento da prosperidade compartilhada” – não deve nem pode ser considerada efetivada pela mera ampliação do consumo. O crédito e o acesso aos bens de consumo não nos fornece elementos consistentes que explicitem a queda da desigualdade. Embora seja um fato que o piso da renda dos mais pobres tenha aumentado, ainda que em números, a apropriação da riqueza nacional pelos grandes capitalistas se manteve crescente ou, em proporção ao PIB, sem grandes alterações.

Como temos visto até aqui, a degradação social e da vida humana, inevitável no modelo de sociabilidade capitalista, é manifestada em todas as esferas das relações de produção. A crise estrutural, as desigualdades sociais e as mais diversas distorções das relações entre os homens (extermínio do outro, opressão sobre as minorias, entre outros fatores) são expressões crônicas da cultura mercadológica e de reificação que o capital produz. Na sociedade capitalista somos ensinados a cultivar, desde cedo, o individualismo, a corrupção, a cultura da “melhor vantagem” e da eliminação do outro, relações pessoais degeneradas, interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos e a devastação da natureza

²⁵⁷ Ibidem p. 31.

como sinônimo de desenvolvimento e progresso. Portanto, acreditar que o Estado burguês ou que a administração pública na sociedade do capital pode assumir, de fato, um compromisso humano e de responsabilidade com as pessoas é, no mínimo, uma crença ingênua.

Ora, sabendo da fluidez que o capital assume para adentrar em todas as esferas das relações de produção, fica evidente que a educação e os sistemas educacionais não estão livres dessa intervenção. Exatamente por isso nos ocorreu de até aqui situarmos, de forma breve, a conjuntura brasileira e os marcos sobre os quais foi estabelecido o objeto de nossa investigação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No ano de 2012, o mesmo ano do lançamento formal o Pacto, foi publicado no portal eletrônico do Banco Mundial o *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*²⁵⁸ (*Conquistando Educação de Nível Mundial no Brasil: A Próxima Agenda*). Trata-se de um documento que, em linhas gerais, faz um panorama das reformas, o financiamento e da necessidade de preparar a futura força de trabalho brasileira. Por isso, dá direcionamento ao trabalho educativo, além de recomendações detalhadas sobre o sistema educacional e o trabalho dos professores (inclusive, sobre o uso do tempo em sala de aula). O texto explicita, portanto, a estreita relação entre educação e economia, bem como a preocupação do Grupo Banco Mundial na formação das pessoas, ainda no ensino básico (ou elementar), a fim de garantir não somente a perpetuação, mas a expansão do capital financeiro internacional. Ainda na apresentação do documento, Makhtar Diop²⁵⁹ expõe, com precisão, essa perspectiva do Banco sobre a educação brasileira:

O Banco Mundial reconhece a natureza vital de investimentos em capital humano o que, em longo prazo, contribuirá para o bem-estar dos cidadãos do Brasil e sua economia. Este relatório de educação é parte de um amplo programa de trabalho analítico do Banco Mundial sobre os investimentos do

²⁵⁸ BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil : The Next Agenda. World Bank.** Washington DC: World Bank, 2012. Disponível em: < <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>>.

²⁵⁹ Makhtar Diop é vice-Presidente do Banco Mundial para a Região de África desde Maio de 2012. Antes de assumir este cargo, Diop foi Diretor do Banco Mundial para o Brasil, residindo em Brasília de Janeiro de 2009 a Abril de 2012. Anteriormente exerceu os cargos de Diretor de Estratégia e Operações e de Diretor para o Setor Financeiro, Setor Privado e Infraestrutura para a Região da América Latina e Caribe. De 2002 a 2005 Diop foi Diretor do Banco Mundial para o Quênia, Eritreia e Somália, residindo em Nairobi. Antes de entrar para o Banco Mundial, Makhtar Diop trabalhou no Fundo Monetário Internacional (FMI) com enfoque na República Centro-Africana. Foi também Ministro da Economia e Finanças do Senegal. Disponível em: < <http://www.worldbank.org>>.

Brasil em pessoas. Outro estudo divulgado recentemente (*Tornando-se Adulto em um Brasil Idoso: Implicações do Envelhecimento da População sobre o Crescimento, Pobreza, Finanças Públicas e Prestação de Serviços*) traça o aumento previsto de idosos no Brasil, saltando de 11% do total da população em 2005 para 49% em 2050, bem como as mudanças econômicas e sociais substanciais que serão desencadeadas. Trata da educação do futuro que deve centrar na geração mais jovem do Brasil e no desafio de garantir a todas as crianças da educação infantil, saúde e apoio a nutrição de que necessitam para garantir o desenvolvimento pleno do seu potencial humano. Outra parte do estudo examina postos de trabalho e a produtividade no Brasil, as políticas governamentais recentes e como as tendências econômicas afetaram a qualidade de trabalho dos brasileiros, além do andamento das políticas para apoiar, in loco, investimentos em capital humano. O Banco Mundial continuará a trabalhar em estreita colaboração com o Governo do Brasil para trazer a experiência internacional e modernas pesquisas a fim de encontrar melhores soluções para os desafios políticos do Brasil. Espero que os formuladores de políticas em todo o Brasil leiam *Conquistando Educação de Nível Mundial no Brasil: A Próxima Agenda* e considerem as sugestões de análise política que lhes fornece. Nele estão as melhores pesquisas e estatísticas sobre a educação no Brasil em perspectiva global, linguagem acessível e uma extensão que favorece a apreensão. Tem como objetivo apoiar o contínuo compromisso do Brasil com a educação, e, portanto, com a economia brasileira e as gerações do futuro. Com o envelhecimento da população do Brasil, encontrar recursos para investir nos jovens irá se mostrar cada vez mais difícil. O tempo para alavancar a educação a nível mundial é agora²⁶⁰.

Apesar de *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*²⁶¹ (*Conquistando Educação de Nível Mundial no Brasil: A Próxima Agenda*) se tratar de um documento publicado no ano de 2012, as orientações do Banco Mundial, sob a égide do imperialismo estadunidense e a disputa hegemônica do capital internacional, vem se incorporando fortemente no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990 e parece caminhar a largos passos para sua consolidação em um curto período de tempo. A preocupação dos governos do Brasil, na virada entre os Séculos XX e XXI, de responderem do modo mais imediato às prescrições da organização internacional nos revela, com maior precisão, o caráter reformista e conciliatório da democracia-liberal que o Estado brasileiro tem constituído. Nesse viés, acreditamos ter acumulado, até aqui, elementos suficientes para caracterizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um mecanismo de dominação social. Os vestígios históricos, amparados no percurso teórico que temos realizado nos permite sintetizar que, como política setorial, a dominação se dá justamente pelos dois aspectos antecipados já na

²⁶⁰ BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil : The Next Agenda. World Bank.** Op. Cit., p. 9-10.

²⁶¹ Disponível em: < <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>>.

perspectiva de McNamara, a saber, o papel da educação na manutenção da segurança e no desenvolvimento econômico do país. As palavras ordem e progresso que estampam a bandeira brasileira nos parecem, como nunca, expressão da dominação capitalista.

No âmbito do desenvolvimento, podemos apontar que a preocupação do Grupo Banco Mundial, assim como do governo brasileiro, em erradicar o analfabetismo, se dá pela evidência de que a aquisição da língua materna – na oralidade, na leitura e na escrita – é condição imprescindível para a melhor apreensão dos conhecimentos historicamente construídos e, portanto, para a elevação dos índices de aprendizagem. As avaliações de aprendizagem aplicadas às turmas do ciclo de alfabetização²⁶² (que constituem o foco de atuação do Pacto) realizadas no último quinquênio apontam significativa redução dos índices de crianças não alfabetizadas em idade escolar. Em termos, esse é um fator progressivo, já que a composição da escola pública se dá, em suma, pelos filhos da classe trabalhadora. O fato é, portanto, de que as novas gerações do proletariado brasileiro tendem a dominar melhor as competências de leitura e de escrita e, portanto, estarem qualitativamente mais instrumentalizadas com os conhecimentos formais. Como todo o movimento dentro da sociedade capitalista, isso pode ser negativo enquanto a aprendizagem for utilizada como introjeção da ordem burguesa e legitimação do ideário da meritocracia e da competitividade, o que resulta sempre na perspectiva de eliminação do outro e de desarticulação de classe. Entretanto, o desenvolvimento da linguagem (que é fundamental para a ampliação do conhecimento de mundo) pode representar também – desde que seja realizado um movimento para isso – uma maior possibilidade de integração objetiva e subjetiva das massas, contribuindo para a organização da luta de classes. Sobre essa dicotomia, discorreremos melhor na última seção deste capítulo.

Em todos os relatórios anuais do Banco Mundial analisados no decorrer desta investigação, bem como nos diversos documentos gerados pela instituição, citados ou não aqui, apresentam caráter desenvolvimentista e transitam entre o eixo político-econômico. Não por acaso, o tema da educação perpassa a todos, seja na

²⁶² Referimo-nos aqui à Provinha Brasil (que é aplicada nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental), à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), direcionada às turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e à Prova Brasil, que avalia o desempenho dos alunos ao final de cada uma dos segmentos do Ensino Fundamental, ou seja, 5º e 9º anos respectivamente. Maiores detalhes, bem como resultados podem ser encontrados na página do INEP, em: www.inep.gov.br.

perspectiva de melhoria dos indicadores sociais, seja na contribuição para o desenvolvimento da economia mundial. Quando a análise diz respeito especificamente ao Brasil, o esforço da instituição se dá em direção de preparar o país para uma maior integração com o mercado mundial em um futuro bem próximo, que aqui avaliamos como um tempo já presente. As previsões dos especialistas do Banco indicam que essa integração garantirá o maior e mais sustentável crescimento da nossa economia.

Para o Grupo Banco Mundial, e para a política de expansão do capital estadunidense, a educação é sinônimo da geração de capital humano. Essa equivalência significa, claramente, o aumento da pressão sobre a força de trabalho a fim de atingir, globalmente, níveis competitivos de produtividade. Para a lógica imperialista, muitos fatores afetam a produtividade do trabalho (a competitividade das exportações e a atração de investimento global, por exemplo). Todavia, a observância dos conteúdos presentes nos relatórios e documentos da instituição nos indica, consistentemente, a acumulação de capital humano como um elemento crucial para o desenvolvimento econômico e acumulação da riqueza. Uma evidência é o fato de o capital humano das nações ser medido, também, utilizando-se a média do tempo de escolaridade da força de trabalho. Deste modo, a aprendizagem se tornou um fator determinante para o crescimento econômico²⁶³.

Porém, um ponto a destacar nessa perspectiva é que os estudos apresentados nos documentos do Banco Mundial demonstram que, para o crescimento econômico, importa não apenas quantos anos de escolaridade os alunos possuam, mas agora também que eles realmente aprendam. Além disso, a referência para esse critério de aprendizagem passou a ser não mais os padrões nacionais, mas os sistemas de educação com melhor desempenho global²⁶⁴.

Eric Hanushek²⁶⁵ e Ludger Woessmann²⁶⁶ elaboraram, no ano de 2007, um relatório para o Banco Mundial²⁶⁷ onde tratam os resultados apresentados em

²⁶³ BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil : The Next Agenda. World Bank.** Op. Cit., p. 15.

²⁶⁴ Ibidem, p. 15-16.

²⁶⁵ Eric Hanushek é membro sênior da Instituição Hoover da Universidade de Stanford. Ele é líder no desenvolvimento de análises econômicas de questões educacionais e autor de vários estudos de temas relacionados com a educação. Introduziu nos estudos educacionais a ideia de medir a qualidade dos professores através do crescimento no desempenho dos alunos. Mais recentemente, Hanushek publicou análises que tratam da relação entre a qualidade da educação com o crescimento

avaliações da aprendizagem referenciados a nível internacional, como *Program for International Assessment (PISA)*, o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* e o *Program on International Reading Literacy Study (PIRLS)*, tomando como base mais de 50 países ao longo de um período de 40 anos. Os autores demonstraram uma estreita relação entre a média de aprendizagem obtida pelos alunos e o crescimento econômico em longo prazo. Eles afirmaram que, até aquele momento, os países com esse perfil de elevação dos índices de aprendizagem haviam obtido uma taxa de crescimento de dois pontos percentuais acima da média anual do PIB ao longo do período de 1960-2000. Deste modo, concluíram que as diferenças entre as médias de habilidades cognitivas estão altamente correlacionadas com as taxas de crescimento da renda *per capita* em longo prazo e, portanto, interfere substancialmente na expansão da economia das nações²⁶⁸.

Ao investir em capital humano as nações contribuem para a formação de um exército de mão de obra excedente, contudo, agora polivalente, multidisciplinar, melhor qualificado, porém não especializado. Esse aspecto é bastante interessante ao capital, uma vez que possibilita a adesão de uma grande parte da força de trabalho em postos de atividades que exijam baixa qualificação, o que em contrapartida, possibilita ao capitalista oferecer a esses trabalhadores um salário ainda mais abaixo do que, de fato, lhe é devido. Ou ainda, com a tendência da polivalência, da multidisciplinaridade, do desenvolvimento das diversas competências e habilidades, temos um amplo quadro de trabalhadores que incorporaram às suas atividades uma diversidade de tarefas que seriam próprias de

da economia nacional. É Doutor em Economia pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Para saber mais sobre o autor e mais publicações dele ver a página: < <http://hanushek.stanford.edu/>>.

²⁶⁶ Ludger Woessmann é professor de Economia na Universidade de Munique e Diretor do Centro IFO para a Economia da Educação do Instituto IFO. Seus principais interesses de pesquisa são os determinantes da prosperidade em longo prazo e de desempenho dos alunos, com foco na importância da educação para a prosperidade econômica e a importância das instituições dos sistemas escolares em termos de eficiência e equidade. Recebeu o Prêmio Gossen – da Associação Econômica Alemã, o Prêmio Jovem Economista – da Associação Econômica Europeia, o Prêmio BEI – do Banco Europeu de Investimento e o Prêmio Memorial Bruce H. Choppin – da Associação Internacional para Avaliação do Rendimento Escolar. Mais informações em: < <http://www.iza.org/>>.

²⁶⁷ HANUSHEK, E. A., WOESSMANN, L. **The Role of Education Quality for Economic Growth**. Policy Research Working Paper 4122, Washington, DC.: World Bank, 2007. Disponível em: < http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/wps4122_Role_EduQuality.pdf>.

²⁶⁸ Para consultar resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), indicamos a consulta ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

outros postos, o que resulta em sobrecarga de trabalho. Nesse caso, tem-se o lucro dobrado com a mais-valia que já é extraída das atividades do trabalhador, bem como com a apropriação do salário que não é pago ao “segundo” funcionário – ainda mais com a garantia de que a produção dele, trabalhador que não existe, será realizada apenas por um. Em ambas as situações mencionadas aqui, temos como resultado o aprofundamento da exploração do trabalho alheio, além da maior extração de mais-valia com o trabalho excedente ou trabalho não pago, corroborando para o aumento dos lucros e da acumulação de riqueza dos capitalistas²⁶⁹.

O Brasil, como economia periférica está, portanto, inserido na corrida mundial pela busca de resultados favoráveis no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes da educação básica. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge como uma estratégia de intervenção política do governo sobre o sistema educacional brasileiro a fim de garantir às crianças do ciclo de alfabetização a apropriação do sistema alfabético de leitura e de escrita. Essa apropriação aparece, então, como uma tentativa de eliminar, ou pelo menos reduzir, os resultados desfavoráveis mediante as análises da proficiência realizadas pelo Banco Mundial e os organismos internacionais que operam e tratam os exames. Cabe aqui também a observação de que o estudo de Eric Hanushek e Ludger Woessmann mostra que a ampla difusão de habilidades básicas entre a população produz uma inferência muito mais significativa no crescimento econômico do que a formação de alto nível de uma parcela social menor (no caso do Brasil, bem menor). Essa evidência foi um dos fatores que determinou, por exemplo, o giro político que se deu para a educação básica, tanto em nível de financiamento quanto à universalização e à formação de professores. Paralelamente, no âmbito do ensino superior²⁷⁰, essa movimentação se deu, majoritariamente, com as reformas curriculares, especialmente nas

²⁶⁹ Um debate instigante sobre a teoria das classes sociais foi realizado por José Pereira de Sousa Sobrinho, em sua tese de doutoramento intitulada *O conceito de Classe em O Capital: o Professor como Proletário em Marx*, defendida no ano de 2014 pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. A consulta ao texto na íntegra pode ser feito em: <<http://cev.org.br/biblioteca/o-conceito-classe-o-capital-o-professor-como-proletario-marx/>>.

²⁷⁰ Contraditoriamente, assistimos em tempo real (a cada ano, mas com grande aprofundamento no ano de 2015), à crise econômica reverberar no ajuste fiscal que, entre outros fatores, desmantela o ensino superior com o corte substancial de verbas tanto de capital como de custeio (por exemplo, o corte no número de bolsas dos alunos de graduação que já participavam ou tentaram ingressar no PIBID), com o ataque aos direitos dos docentes e a redução dos incentivos para a pesquisa e a extensão.

licenciaturas (com cursos direcionados à formação técnica, muitas vezes, bestilizantes) e através dos programas de iniciação docente, como é o caso do PIBID²⁷¹.

Na esfera da segurança das nações, sabemos que a conformação das massas, a contenção dos movimentos populares e de insurreições são, ao longo da história, algumas das grandes preocupações dos Estados. Deste modo, é preciso deter a centralidade do poder das armas nas mãos das instituições autorizadas pela burguesia, e ainda mais, em cruel proporção, nos países de centro ou geopoliticamente estratégicos. Todavia, é preciso também garantir ao capital a legitimação subjetiva da ordem vigente e, entre as diversas práticas sociais, a educação aparece como uma ferramenta altamente favorável e viável, tanto por oferecer poucos riscos e baixo custo, como pela abrangência e fluidez que pode adquirir em um curto intervalo de espaço e de tempo. Visualizemos o PNAIC como um programa em nível de Brasil, por exemplo: a dimensão exponencial de professores e alunos multiplicados pelas inúmeras turmas do ciclo de alfabetização em escolas do país inteiro demonstra, portanto, uma abrangência determinante em todo o Brasil.

Nessa tessitura, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se configura, portanto, por seu caráter massivo e de operacionalização prática. Amparado na ideologia da igualdade de oportunidades, inicia sua perspectiva de atuação sobre a premissa de que todos, independentemente da origem social, têm o direito de aprender e são, potencialmente, aptos ao desenvolvimento de suas competências e habilidades mediante a aprendizagem e a apropriação dos conteúdos historicamente construídos. Com a universalização da educação básica, a distribuição de materiais escolares e alguns incrementos infraestruturais nas escolas (pequenas reformas, construção de novas unidades escolares, renovação de mobílias, etc.), além da ênfase no fornecimento da merenda escolar, bem como os programas interdisciplinares e assistencialistas,

²⁷¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Para saber mais ver: < <http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

como é o caso do Programa Saúde na Escola (PSE)²⁷², as diferentes instâncias do governo buscam operacionalizar e amenizar as contradições sociais por meio de ações paliativas, a fim de que a permanência dos estudantes na escola seja garantida. As concessões aqui citadas, assistenciais, além de mascarar a precariedade em que vivem os estudantes e os seus familiares, reforça o falseamento das reais condições objetivas de existência. No âmbito dos professores, emblematicamente, ocorreu o fornecimento de bolsas de auxílio financeiro aos profissionais que estão lotados em turmas do ciclo de alfabetização e que frequentam os cursos de formação do programa. Esse auxílio, visto que os baixos salários da categoria se tornaram ainda mais achatados mediante as políticas de ajustamento, tornou-se um complemento salarial dos profissionais e compreendido com uma benéfica mobilizadora para a garantia da execução das ações do Pacto em sala de aula. Ambas as exposições mencionadas aqui demonstram que as intervenções realizadas pelo Estado, além de previsivelmente insustentáveis, são ineficazes e nem de longe afetam as raízes das desigualdades. O discurso de que todos são potencialmente capazes, mesmo vivendo em situações de extrema pobreza e indignidade, ou que essa miséria não deve ser obstáculo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, fomenta no imaginário do proletariado a naturalização das mazelas sociais como contingências da vida humana, próprias da organização social e do crescimento das populações e, portanto, a nós cabe a tarefa de contornarmos essas condições desfavoráveis. A naturalização das contradições, em linhas gerais, mascara a negação dos direitos sociais por eximir o Estado da responsabilidade em saná-las: se são naturalmente postas não há culpados, logo, não há por que ou a quem reivindicar resoluções.

Seguindo na lógica capitalista da igualdade de oportunidades, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa coloca alunos e professores no funil da meritocracia. Ora, se todos são capazes, se as condições objetivas não devem ser obstáculos para o desenvolvimento humano e se o Estado oferece uma política

²⁷² O Programa Saúde na Escola (PSE) tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino e visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde. É possível obter mais informações sobre o programa em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>.

educacional que foca na melhor qualificação dos professores (já que é um programa de formação) e na garantia de uma melhor aprendizagem dos alunos (na idade certa), não restam justificativas para que todos não apresentem resultados crescentes e, assim, melhorem suas condições de vida: estudantes consigam inserção no mercado de trabalho e professores progridam em suas carreiras. Resta aos sujeitos aproveitarem bem as oportunidades que lhes são oferecidas, bem como canalizarem a vontade individual para melhorar esse aproveitamento. Com as condições que precisam garantidas e postas pelo Estado, o êxito escolar e a ascensão social agora dependem dos indivíduos, que na corrida pelos resultados devem se esforçar, herculeamente, para chegarem até o fim, pois o fim (um posto de trabalho ou a ascensão social) é mérito de quem persiste e faz bom uso das oportunidades, de quem tem habilidade suficiente para eliminar o outro da disputa. Aqueles que no meio da corrida, por algum motivo, a abandonam, ou mesmo os que persistem, mas não alcançam os resultados desejados, em algum momento da trajetória falharam: quer seja porque não fizeram as escolhas mais acertadas, quer seja porque não aproveitaram as oportunidades da forma adequada ou porque não se empenharam o suficiente para o êxito. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por meio da legitimação subjetiva da ordem, mostra desde cedo para os filhos da classe trabalhadora que o problema agora não é o mercado que não tem como absorver a todos, mas sim, dos indivíduos que não se dedicam e se qualificam o suficiente para a inserção nesse mercado, cada vez mais especializado e exigente. Com essa ideologia, não parece haver razão para a indignação com a conjuntura ou nem mesmo ela é percebida e tida como produção do sistema capitalista. Toda a indignação deve ser dirigida, portanto, ao próprio indivíduo e à sua capacidade de transposição dos obstáculos da objetividade.

Ainda sob a égide da igualdade de oportunidades, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fomenta na classe trabalhadora o engajamento para a realização de períodos de estudos mais alongados com vistas à possibilidade de ascensão social individual e a ocupação em melhores remunerações e postos de trabalho. Certamente é possível que o leitor ou a leitora nos questionem sobre o fato de se tratar de um programa que está direcionado ao ciclo de alfabetização, portanto, como falar de estudos prolongados quando se tem como público os professores e as crianças estudantes das séries iniciais do Ensino

Fundamental? Ora, as sinopses estatísticas da educação básica do Brasil sinalizam, com precisão, o afunilamento que ocorre na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os dados do ano de 2014, por exemplo, mostram que foram realizadas no Brasil um total de 23.982.657 matrículas em escolas públicas no nível do Ensino Fundamental. No mesmo ano, observando também o total de matrículas no Ensino Médio, o número cai para 6.794.633. Em síntese, no ano de 2014 foi observada uma diferença de cerca de 70% da quantidade de alunos ingressados nos dois respectivos níveis de ensino²⁷³. Em um país de dimensões continentais, com alta concentração de renda e profunda desigualdade na distribuição da sua riqueza, incentivar à classe trabalhadora o ingresso e a conclusão do Ensino Médio constitui, então, a possibilidade de acesso a um período mais longo de estudos.

Como tratamos no início dessa seção, especificamente os dados analisados entre a década de 1990 até a primeira década deste século, observamos no Brasil uma redução significativa dos salários das atividades que exigem formação superior ou mais especializada. Esse fator, ao mesmo tempo em que desestimula a busca pelo ingresso no ensino superior, dá indícios que as pressões deflacionárias que derivam da estagnação econômica estão se delineando, performativamente, por entre o sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo em que o desemprego, associado ao aumento da oferta de mão de obra com titulação superior se evidencia, e a impossibilidade do capital de absorver essa mão de obra, ampliou-se a quantidade de novos postos de trabalho manual ou menos qualificado, o que pode desencorajar a formação acadêmica (haja vista que o incentivo material, ainda tão necessário diante do contexto de precariedade brasileira, não é mais mobilizador) e contribuir para o fortalecimento da conformidade com a ordem e a pertinência da formação em nível básico. Junto a isso, temos a elevação do piso da remuneração nacional do trabalho manual ou pouco qualificado o que nos parece, em termos, progressivo. Entretanto, quando o consideramos como um fenômeno progressivo, ainda que em parte, não podemos deixar de pensá-lo em perspectiva histórica e estrutural, ou seja, na relação que o aumento do salário mínimo estabelece com as políticas de incentivo ao consumo popular e aos programas de endividamento, além

²⁷³ Dados referentes às sinopses estatísticas da educação básica, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir dos dados do Censo Escolar do ano de 2014. Outras informações estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

de como esses aspectos se refletem na redução do desemprego. Podemos concluir, até aqui, que o giro político para a educação básica convergiu, não coincidentemente, com o período em que a maioria dos novos postos de emprego se concentrou em atividades que exigem escolaridade elementar, ou formação menos qualificada, oferecendo para isso baixos salários.

Por fim, a questão da ascensão social pela via da conquista individual pode ser um elemento altamente eficaz para a preservação da ordem e da legitimação política, portanto, para a garantia da segurança das nações e dos Estados burgueses, da amortização de irrupções e da dominação social. A corrida para alcançar lugares sociais em posições de maior prestígio, seja por meio de ocupações melhor remuneradas ou pela formação acadêmica, foi um fator importante de estabilidade dos regimes democrático-liberais nos países centrais no pós-guerra e ainda o continua sendo na periferia. Ao aproximar esses trabalhadores melhor remunerados, ainda que assalariados, das classes proprietárias provoca-se a sensação de uma maior coesão social e, portanto, a fragmentação das classes e o enfraquecimento do movimento operário, das lutas de categorias e dos movimentos populares. Deste modo, podemos inferir que a expectativa da mobilidade social, amparada na igualdade meritocrática das oportunidades e fomentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é uma poderosa estratégia de enfraquecimento da luta de classes, portanto, um mecanismo de dominação social.

O debate que estabelecemos até agora, pautado sobre as pistas históricas e mediado pela análise marxiana sobre diversos elementos da realidade concreta, certamente não está finalizado. Sabemos da complexidade da tarefa sobre a qual nos dispomos a realizar explicações teóricas, portanto, dos limites com os quais as pesquisas que tratam das relações de produção humana tendem a esbarrar. O percurso pelo qual transitamos neste intervalo de tempo se mostra mais estreitado e parece começar agora a reivindicar considerações mais específicas. Se as coisas do mundo e o mundo das coisas não são obras do acaso, e sim, feitura e feição dos homens, doravante, seguiremos nossa investigação como quem pensa um horizonte. Mas não um horizonte como fim, finalizado, respondido. Avançaremos rumo às explicações que acreditamos o materialismo histórico-dialético pode nos apresentar, para assim, pensarmos alternativas e proposições que, ao invés de final, sejam para nós começos.

4.2 A Educação em Marx: Formação como Possibilidade Emancipatória para a Classe Trabalhadora

Na presente seção, apresentaremos alguns elementos teóricos que revelam, em Marx e em Engels, a compreensão dos autores sobre os temas da educação e do ensino. Observando as análises que eles fizeram acerca do modo de produção capitalista e seus desdobramentos sobre a formação da classe trabalhadora, seguimos empenhados em localizar pistas que nos indiquem caminhos possíveis para pensar a educação como mediação na organização das lutas proletárias que visam romper com a condição de exploração na qual os trabalhadores se mantêm submetidos.

O tema da educação não ocupa um lugar de centralidade no conjunto dos escritos de Marx; não há em suas obras a demonstração de uma preocupação em discutir ou propor uma teoria pedagógica, nem mesmo análises muito específicas sobre o ensino ou a escola. Não obstante, a questão da formação humana se dilui em todo o percurso de seu pensamento – por exemplo, em obras como *A Ideologia Alemã*, *Grundrisse*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, em *O Capital* – assim como no pensamento de Engels, quando escreveu *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* e o *Anti-Dühring*. Nas produções de ambos os autores é possível estabelecer observações importantes sobre a questão educativa em diálogo com as múltiplas determinações que a história, a economia e a política com ela estabelecem. Portanto, por mais que não haja uma obra dedicada expressamente à temática da educação, são imprescindíveis as contribuições teóricas que as observações desses autores, na complexa tessitura da totalidade, fornecem ao debate educacional. Isso é possível justamente porque é o materialismo histórico-dialético que nos permite manter vivo o diálogo com a generalidade e com as circunstâncias históricas que são postas em nosso caminho enquanto pensadores da educação. Por isso, para orientar a discussão que agora tratamos, tomamos como referências as obras acima citadas, além da *Crítica ao Programa de Gotha*, de Karl Marx, *Textos Sobre Educação e Ensino*, de Marx e Engels e *O Programa de Transição*, de Leon Trotski. Nossa opção se dá pelo fato de que os textos presentes

nessas obras nos fornecem impressões substanciais dos autores sobre o tema da formação humana em diálogo com a economia e a política, portanto, permitem avanços importantes para nossa análise.

A influência dos organismos internacionais sobre os sistemas educacionais dos países emergentes mostra que a questão da educação da classe trabalhadora não mais incide na mesma desarticulação ou inoperância com a qual foi tratada nos primeiros momentos do capitalismo. O que podemos ver, diante do desenho que o capital financeiro tem estabelecido para as políticas e os sistemas educacionais da periferia com a empreitada imperialista (aqui no Brasil, por exemplo, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a educação dos trabalhadores se tornou objeto de grande atenção e de intervenção direta de organismos financeiros (especialmente do Banco Mundial) e das grandes corporações.

Frente ao peso dessa constatação sobre o problema prático da educação brasileira, ocorre-nos também a necessidade de buscar, em Marx, elementos teóricos que nos forneçam a compreensão do autor sobre os âmbitos da educação e da formação humana, bem como nos apresentem subsídios para pensar possíveis caminhos ou alternativas nas quais a classe trabalhadora se ampare para organizar suas lutas, ainda que com limites, e oriente suas passadas rumo aos avanços necessários e urgentes, que forcem a ruptura com a condição de exploração na qual ela está mergulhada.

Marx e Engels admitem a educação como articuladora do fazer e do pensar, do trabalho manual e da atividade intelectual, da teoria e da prática. Os autores reafirmam, no curso de seus postulados, o pressuposto de que educação e trabalho são produções humanas, históricas e sociais indissociáveis, cuja combinação deve se voltar para a formação plena e integral de todos os homens. Os autores, todavia, ressaltam que essa aproximação entre a atividade intelectual com o trabalho manual – como uma produção que possibilite o desenvolvimento amplo das capacidades e faculdades criadoras dos homens – somente é possível em uma sociedade onde a divisão forçada do trabalho tenha sido superada e a propriedade privada abolida.

Para se educar, os jovens poderão percorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos

ramos da produção – segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidade para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe²⁷⁴.

Com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que foi incorporado ao desenvolvimento das máquinas surgiu também a necessidade de qualificar a força de trabalho para adequá-la às novas exigências que o maquinismo desencadeou. A partir de então, surgem e se estabelecem os sistemas escolares institucionalizados; a educação escolar se consolida como uma ferramenta de organização dos saberes, de formação e qualificação para a realização das novas atividades de trabalho. É importante destacar que, embora o desenvolvimento das máquinas tenha impulsionado a ampliação da qualificação das forças produtivas, essa formação específica foi direcionada ao aperfeiçoamento de habilidades incorporadas ao uso das máquinas e não das livres capacidades criadoras do homem.

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (...). O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples em que o capitalista representa diante do trabalhador isolado a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-o para servir ao capital. Na

²⁷⁴ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992, p. 95.

manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais. “A ignorância é a mãe da indústria e da superstição. O raciocínio e a imaginação estão sujeitos a erros; mas é independente de ambos um modo habitual de mover a mão ou o pé²⁷⁵”.

Como temos mencionado, a evolução tecnológica e científica impulsionada pelo capitalismo exigiu um crescente desenvolvimento das forças produtivas no que diz respeito à capacidade intelectual dos indivíduos. Observou-se, desde então, o avanço da universalização do ensino – reivindicação já presente no *Manifesto Comunista*²⁷⁶ – com quase generalidade dos países de centro, e, conseqüentemente, a redução nos índices de analfabetismo das populações locais. Com a transição das sociedades agrárias para sistemas industriais, as relações sociais de produção mudaram radicalmente. Todavia, as mudanças que as transformações científicas e técnicas ocasionaram na cultura e na intelectualidade dos indivíduos não foram suficientes para provocar uma real modificação da condição de exploração na qual se encontrava e ainda se encontra o proletariado.

O ensino obrigatório, que dotava a Prússia de um grande número de indivíduos providos de conhecimentos elementares e de escolas médias para a burguesia, era proveitoso para a burguesia do mais alto grau. Com o progresso industrial chegou a ser, inclusive, insuficiente. Porém, na época da *kulturkampf*, alguns fabricantes se lamentavam, na minha presença, por não poder utilizar como capatazes, alguns operários excelentes desprovidos, porém, de conhecimentos escolares. Isto aconteceria, sobretudo, em regiões católicas. É a pequena burguesia, sobretudo, que lamenta o alto custo destas instituições e da conseqüente agravação fiscal. A burguesia progressiva calcula que estes gastos – que incomodam certamente, mas que são inevitáveis se se deseja chegar a ser uma “grande potência” – serão amplamente compensados com os benefícios que serão obtidos²⁷⁷”.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a educação ocupa um papel relevante na vida dos homens e, assim como outras esferas do mundo existente, ela se transforma historicamente e se integra às novas formas como os homens produzem a sua existência. Deste modo, a educação – sem excluir dela o aparato escolar – não pode ser entendida como uma dimensão engessada ou mesmo apartada da vida social. Como qualquer outra relação social de produção, a

²⁷⁵ Ibidem, p. 21-22.

²⁷⁶ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008, p. 69.

²⁷⁷ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 25-26.

educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, portanto, é estruturada em determinado modelo e expressa as contradições que se manifestam com as situações de crise e na luta de classes.

As postulações que Marx e Engels elaboram sobre o tema da educação se articulam sobre o eixo da divisão do trabalho e do processo de implantação do modo de produção capitalista. São mescladas às críticas das teorizações e práticas burguesas, como a crítica ao idealismo alemão, à economia política e, especialmente, ao entendimento sobre as condições de vida e trabalho da classe proletária. A segmentação nos diferentes ramos de atividade, fruto da divisão do trabalho, para os autores, se desdobra igualmente sobre a constituição da sua consciência, o que nos permite inferir que a mesma fragmentação e deformação ocasionadas pelo trabalho na sociedade capitalista também ocorre no campo da sua aprendizagem.

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. “puras”. Mas mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc. entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes – o que, aliás, pode se dar também num determinado círculo nacional de relações, uma vez que a contradição se instala não nesse âmbito nacional, mas entre essa consciência nacional e a práxis de outras nações, quer dizer, entre a consciência nacional e a consciência universal de uma nação (...). Além do mais, é completamente indiferente o que a consciência sozinha empreenda, pois de toda essa imundície obtemos apenas um único resultado: que esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição em si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supracumida [*aufgehoben*]²⁷⁸.

Ao indivíduo submetido a uma jornada exaustiva, repetitiva, compartimentada, onde não há espaço nem possibilidade de invenção ou criação, onde suas forças e liberdade lhes são subtraídas, resta a constituição parcial de sua consciência e de suas faculdades mentais. Esse fator reverbera em uma divisão

²⁷⁸ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Op. Cit., p. 35-36.

social e técnica que, por ocupar lugar de centralidade na questão da exploração da classe trabalhadora, interfere diretamente no desenvolvimento dos indivíduos e de suas capacidades físicas e espirituais.

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho, mas de um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível – o operário da de fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em aborrecer-se durante todo o dia desde os oito anos²⁷⁹.

Deste modo, considerando a análise que Engels faz acerca da precariedade das condições de trabalho em que se encontrava a classe trabalhadora da Inglaterra no final do século XIX e de como elas determinam (e prejudicam) o desenvolvimento físico e intelectual dos trabalhadores, bem como as proposições de Karl Marx sobre a propriedade privada e a divisão do trabalho – como incompatíveis ao projeto de emancipação e do pleno desenvolvimento das capacidades humanas – é possível deduzir que, na perspectiva marxiana de apreensão da totalidade, em uma sociedade capitalista não há elementos que justifiquem aos trabalhadores a conformação com o formato educacional vigente. É preciso pensar uma educação (uma vez que ela está pautada sobre o sistema de trabalho dividido, estranhado e deformador) que se coloque como alternativa possível e capaz de superar as contradições próprias do modelo de sociabilidade do capital.

A atividade do trabalhador, limitada a uma mera abstração da atividade, é determinada e regulada em todos os aspectos pelo movimento da maquinaria, e não o inverso. A ciência, que força os membros inanimados da maquinaria a agirem adequadamente como autômatos por sua construção, não existe na consciência do trabalhador, mas atua sobre ele por meio da máquina como poder estranho, como poder da própria máquina. Na produção baseada na maquinaria, a apropriação do trabalho vivo pelo trabalho objetivado – da força ou atividade valorizada pelo valor existente por si, inerente ao conceito do capital – é posta como caráter do próprio processo de produção, inclusive de acordo com seus elementos materiais e seu movimento material. O processo de produção deixou de ser processo de trabalho no sentido de processo dominado pelo trabalho como unidade que o governa. Ao contrário, o trabalho aparece unicamente como

²⁷⁹ ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. Porto: Afrontamento, 1975, p. 225-226.

órgão consciente, disperso em muitos pontos do sistema mecânico em forma de trabalhadores vivos individuais, subsumido ao processo total da própria maquinaria, ele próprio só um membro do sistema, cuja unidade não existe nos trabalhadores vivos, mas na maquinaria viva (ativa), que, diante da atividade isolada, insignificante do trabalhador, aparece como organismo poderoso²⁸⁰.

Na sociedade de classes, o conhecimento se tornou, não apenas o ideal de capital intelectual difundido em nosso tempo, mas, antes disso, propriedade da burguesia. Marx, ao tratar sobre a questão do salário e das condições de exploração da classe trabalhadora, endossa essa premissa ao afirmar que

O verdadeiro significado da educação, para os filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível²⁸¹.

Para acessar aos saberes historicamente construídos e sistematizados, os trabalhadores necessitam – como podemos observar ao longo das obras de Marx e de Engels – organizar-se em processos de luta contra a asfixia massiva que o capital desencadeou desde sempre, fator que está na base do enfrentamento e da luta de classes. Contudo, é preciso destacar que a educação, em si não garante ao proletariado a superação da condição de exploração à qual está submetido. A condição de humanidade emancipada, para Marx, somente é possível levando a cabo a revolução comunista e a superação do modelo de sociedade dividido em classes.

Ao passo que os pequeno-burgueses democráticos querem levar a revolução a cabo de maneira mais célere possível e mediante a realização, quando muito, das demandas acima mencionadas, é de nosso interesse e é nossa tarefa tornar a revolução permanente até que todas as classes proprietárias em maior ou menos grau tenham sido alijadas do poder, o poder estatal tenha sido conquistado pelo proletariado e a associação dos proletários tenha avançado, não só em um país, mas em todos os países dominantes no mundo inteiro, a tal ponto que a concorrência entre os proletários tenha cessado nesses países e que ao menos as forças produtivas decisivas estejam concentradas nas mãos dos proletários. Para nós, não se trata de modificar a propriedade privada, mas de aniquilá-la, não se trata de camuflar as contradições de classe, mas de abolir as

²⁸⁰ MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858: Esboços da Crítica da Economia Política**. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011, p. 581.

²⁸¹ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 81.

classes, não se trata de melhorar a sociedade vigente, mas de fundar uma nova²⁸².

Todavia, paralela ao movimento combativo, há uma limitação substancial do desenvolvimento dos indivíduos pertencentes ao proletariado. Assim como a divisão do trabalho desemboca, inevitavelmente, na exploração do homem pelo homem, na apropriação privada dos meios de produção, das inovações científicas e tecnológicas, bem como dos artefatos da cultura, ela também afeta substancialmente a formação dos trabalhadores: seja no âmbito da limitação do acesso aos conhecimentos, seja com a mutilação de suas capacidades físicas e de suas potências criadoras.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador²⁸³.

Para Marx e Engels, a emancipação da classe trabalhadora está ligada, entre outros fatores, ao pleno desenvolvimento das suas capacidades humanas. Todavia, no contexto da sociedade capitalista esse desenvolvimento lhes é negado a partir do momento em que as relações sociais de produção, especificamente o trabalho, são fundamentadas em condições de expropriação e de exploração, ou mesmo, por ser esse trabalho realizado diante de uma forma degradante e deformante para os trabalhadores.

Como na cooperação, também na manufatura a coletividade dos trabalhadores é uma forma de existência do capital. A força produtiva que

²⁸² MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas. In: **Lutas de Classes na Alemanha**. Op. Cit., p. 64.

²⁸³ MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 82.

deriva da combinação dos trabalhadores é, pois, a força produtiva do capital. Porém, enquanto a cooperação deixava intato o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são denominadas pela propriedade de outro e pelo poder. Esse processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital²⁸⁴.

Deste modo, os autores nos levam a reconhecer que uma educação somente pode ser considerada emancipadora na medida em que permita aos indivíduos uma formação que lhes devolva sua humanidade, que favoreça o desenvolvimento pleno de seus sentidos e de suas qualidades humanas, tanto no aspecto objetivo como na sua subjetividade. Mas, como condição anterior a essa, uma formação que os instrumentalize para o enfrentamento das desigualdades, para a ruptura com a propriedade privada e a divisão forçada e mecânica do trabalho e para a superação das contradições expostas no próprio cerne da sociedade do capital, ou seja, uma educação que forme os trabalhadores na perspectiva da conscientização e emancipação humano-social.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência, etc., aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza. Porém, esta forma contraditória é transitória e produz as condições reais de sua própria abolição. O resultado é que o capital tende a criar essa base que contém, em potencial, o desenvolvimento universal das forças produtivas e da riqueza, assim como a universalidade das comunicações; em uma palavra, a base do mercado mundial. Esta base encerra a possibilidade do desenvolvimento universal dos indivíduos a partir desta base, pelo qual cada barreira é constantemente superada, lhe proporciona esta consciência: nenhum limite pode ser considerado como sagrado. A universalidade do indivíduo não se realiza já no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas. Encontra-se, pois, em condições de apreender sua própria história como um processo e de conceber a natureza, com a qual forma realmente corpo, de maneira científica (o que lhe permite dominá-la na prática). Através dele, o processo de desenvolvimento se produz e concebe como uma premissa. Porém, é evidente que tudo isto exige o pleno desenvolvimento das forças produtivas como condição da produção: é preciso que as condições de produção determinadas deixem aparecer como obstáculos ao desenvolvimento das forças produtivas²⁸⁵.

²⁸⁴ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Op. Cit., p. 20.

²⁸⁵ Ibidem, p. 39-40.

A emancipação humana, conforme Marx e Engels, somente é possível em um contexto de profunda transformação da sociedade, ou seja, para que os indivíduos sejam emancipados de fato é imprescindível que travem uma disputa pelo poder político como mediação necessária para a transformação social e para a negação da propriedade privada e superação da divisão forçada do trabalho. Essa premissa, que se baseia nos apontamentos de Marx, mostra-nos que são os interesses da burguesia que regem a política e as relações sociais de produção. Neste viés, é preciso que os trabalhadores se apropriem dos meios de produção e constituam o seu próprio governo. Somente a expropriação dos meios de produção das mãos da burguesia, a superação da propriedade privada e da divisão do trabalho, tudo isso associado à tomada do poder político pelo proletariado, possibilitará as condições para que os trabalhadores organizem o seu processo formativo e estabeleçam novas e próprias formas de se educarem e de promoverem práticas educativas – com moldes e objetivos radicalmente distintos daqueles adotados pela sociedade burguesa.

Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (cuja opressão eles também representavam como um adril do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como mercado mundial. Mas é do mesmo modo empiricamente fundamentado que, com o desmoronamento do estado de coisas existente da sociedade por obra da revolução comunista (de que trataremos mais à frente) e com a superação da propriedade privada, superação esta que é idêntica àquela revolução, esse poder, que para os teóricos alemães é tão misterioso, é dissolvido e então a libertação de cada indivíduo singular é atingida na mesma medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criação dos homens)²⁸⁶.

Ao contrário do que as políticas educacionais forjadas pelo capital internacional difundem, especialmente em nosso tempo, não defendemos aqui a ideia de que a educação seja, por si só, o elemento disparador para uma transformação social radical – e que, bem sabemos, somente se efetivará com a

²⁸⁶ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Op. Cit., p. 40-41.

superação do modelo de produção capitalista. Porém, acreditamos que submeter o processo de formação das gerações futuras ao delineamento e controle dos próprios trabalhadores é, para Marx, inegavelmente um elemento substancial da concretização da revolução socialista.

Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma²⁸⁷.

Ora, se por um lado entendemos que a educação, em si, não tem a possibilidade de desencadear uma verdadeira e profunda transformação social pela qual urge a classe trabalhadora, por outro, arrazoamos que a tomada do poder político pelos trabalhadores somente se dará através da sua efetiva inserção na luta de classes. É o aprofundamento das contradições, a experiência nos movimentos sociais, a organização política que permite ao proletariado o desenvolvimento de sua consciência de classe, portanto, da percepção de sua condição de explorado distinta da situação de seu explorador.

Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. (...). Diante dos desastres que se abateram na França durante esta guerra, diante de seu afundamento nacional e de sua ruína financeira, a classe média sabe que não será a classe corrompida daqueles que tratam de converter-se nos amos da França, a que vai trazer bem-estar, mas sim que será, somente, a classe operária, com suas viris aspirações e seu poder. Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim, uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho²⁸⁸.

Diante desse movimento, a apropriação das ferramentas teóricas que os conhecimentos historicamente construídos podem permitir ao proletariado – e que

²⁸⁷ MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 32ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 553.

²⁸⁸ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 92-93.

são fornecidas pela educação e pelo ensino escolar – consiste em uma imprescindível mediação para o fortalecimento de sua potência e de sua organização enquanto classe revolucionária. Marx, em sua crítica à economia política, afirma que o desenvolvimento das forças produtivas interfere diretamente no desenvolvimento da consciência de uma sociedade. E mesmo sem se deter ao campo das ideias, posto que a elaboração de sua teoria é praxica, o autor destaca a importância que a evolução da consciência humana representa para a superação de um modo de produção específico. A ciência e os conhecimentos historicamente construídos exercem um papel relevante sobre a formação da consciência humana porque permitem aos indivíduos o desenvolvimento de níveis mais sofisticados de abstração e de compreensão da totalidade²⁸⁹. Portanto, concluímos que a aquisição dos conhecimentos e da ciência pela classe trabalhadora é um elemento imprescindível para o avanço e a organização de suas lutas e, por conseguinte, para a articulação de um processo revolucionário por sua emancipação.

No plano das ideias, a dissolução de uma certa forma de consciência bastou para sepultar uma época inteira. Na realidade, toda limitação da consciência corresponde a um grau determinado do desenvolvimento das forças produtivas materiais e, portanto, da riqueza. A evolução não tem lugar somente a partir da antiga base, senão que esta mesma base se amplia. Na fase de desenvolvimento evoca floração: a planta floresce sobre esta base, murcha por haver florido e depois de haver florido. O mais alto grau de desenvolvimento desta base é, portanto, o ponto onde atingiu um maior grau de elaboração, onde concilia com a maior evolução das forças produtivas e, portanto, também com o mais amplo desenvolvimento dos indivíduos. Uma vez alcançado este ponto, toda evolução posterior é decadência e todo desenvolvimento novo terá lugar sobre uma nova base²⁹⁰.

Nesse prisma, aparecem no campo da educação – como tarefas da classe trabalhadora brasileira – a disputa pelo poder político, seguida do controle do sistema educacional pelos próprios trabalhadores. O Estado²⁹¹ burguês, com suas políticas voltadas para a educação (a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), cuida de manter o atendimento, justamente, aos interesses da classe que ele, de fato, representa, a saber: a grande burguesia e o

²⁸⁹ Para uma análise mais ampla sobre ciência e teoria do conhecimento, indicamos a leitura de **Anti-Dühring**, de Friedrich Engels.

²⁹⁰ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 39.

²⁹¹ Em nosso trabalho o tema do Estado não foi desenvolvido. Contudo, indicamos a leitura completa, dentre outras, de duas obras de Marx que tratam do tema, a saber, **Luta de Classes na Alemanha e A Questão Judaica**.

capital internacional incorporados ao sistema financeiro. Como já temos citado no curso desta investigação, a formação ofertada aos filhos da classe trabalhadora reserva-lhes uma formação aligeirada e a apropriação minimalista dos saberes em estrita qualificação com vistas às demandas do mercado. Além disso, tem-se o lugar que a educação assume, em qualquer contexto da sociabilidade capitalista, na formação da subjetividade²⁹² do proletariado, uma vez que se constitui como ferramenta de legitimação da ordem burguesa, de naturalização das contradições e da reprodução de relações baseadas na exploração, no consumo e na reificação das pessoas.

Mas a organização da sociedade baseada na propriedade privada não dá aos homens condições iguais para que eles se desenvolvam desigualmente. Os filhos dos capitalistas usufruem das vantagens de uma formação e de uma herança que não beneficiam os filhos dos operários. Em nome da desigualdade natural, o sistema sanciona uma desigualdade artificial e nega idênticas possibilidades de desenvolvimento aos indivíduos²⁹³.

Ao tratarmos do tema da educação é inevitável pensar na educação escolar e na escola pública, justamente porque é ela o principal espaço de formação e de sistematização dos saberes que a classe trabalhadora, operária e assalariada, tem acesso. Com efeito, o tratado marxiano sobre a educação, diluído no arcabouço de sua obra, realiza uma profunda crítica ao ensino e à qualificação profissional burguesa. Assim como o fizeram à economia política, Marx e Engels dirigiram ao ensino promovido pela burguesia uma crítica contundente ao explicitarem a estreita relação entre o modo de produção capitalista – baseado na propriedade privada e na divisão forçada e mecânica do trabalho – e a educação da classe trabalhadora, bem como o interesse que a burguesia reserva (no âmbito da legislação e da operacionalização) à formação do proletariado: instrumentalizá-lo, minimamente, para as demandas do mercado, além de fomentar a lógica da competição, da meritocracia, da polivalência e da ascensão social individual.

²⁹² Indicamos a leitura do artigo **O Pensamento de Marx sobre a Subjetividade**, de Eduardo F. Chagas. O texto trata sobre a conexão entre a subjetividade e a objetividade. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/3099/2360>>.

²⁹³ KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação: Contribuição para um Estudo do Conceito Marxista de Alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 184.

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal. Não desejamos destacar que a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação; não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fontes de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais. O sistema manufatureiro faz fracassar a legislação escolar, como acontece na Prússia. Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação²⁹⁴.

A educação escolar pública no contexto da sociedade capitalista, concebida em moldes burgueses, se configura uma importante estratégia para a constituição de subjetividades em que se introjetam a legitimação da ordem, a naturalização das contradições, a busca pela ascensão individual, bem como a competição e a eliminação do outro. Deste modo, a sistematização do ensino dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores, além de urgente, pode permitir, entre outros fatores, a compreensão por parte do proletariado de que a real motivação para frequentarem a escola e adquirirem conhecimentos não deve ser a mera certificação para o infortúnio da vida como trabalhadores assalariados, mas, sim, a possibilidade de desenvolverem suas capacidades humanas, seus sentidos e sua intelectualidade – o que auxilia na plena realização do espírito e sua fruição da vida, além da articulação de um espaço onde sua formação contribua para a organização de suas lutas políticas.

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? “Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. (...). Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de

²⁹⁴ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 81.

educador do povo! O governo e a igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola²⁹⁵.

Os pressupostos marxianos esmiuçados até aqui nos permitem reconhecer que, destacando a relevância das lutas sociais e do movimento operário para a sistematização de um modelo de escolarização para a classe trabalhadora, os sistemas educacionais (burgueses) apresentaram importantes conquistas – ainda que parciais – teóricas e práticas para o campo da educação, tais como a laicidade, a universalidade, a difusão cultural, a gratuidade e a formação para o trabalho humano-social. Marx e Engels, nessa perspectiva, não rejeitam a importância dessas determinações. Não obstante, os autores avançam quando propõem que, junto ao trabalho produtivo, a educação propicie o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos na multiplicidade de seus aspectos, quer sejam no campo científico, intelectual, moral, artístico, físico, filosófico ou mesmo técnico e voltado para a produção.

Outro aspecto imprescindível a destacar na concepção de Marx sobre a formação da classe trabalhadora é como o autor compreende a questão da articulação do trabalho infantil com a educação. Embora admita a inserção das crianças a partir dos nove anos em processos produtivos, ele considera que a inclinação da indústria moderna em estreitar, indiscriminadamente, a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção como um processo legítimo e saudável é inaceitável.

Nós consideramos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um legítimo e saudável, qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital, é simplesmente abominável. Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com seu cérebro, mas também com suas mãos. Porém, por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária. Parece-nos útil fazer uma divisão em três categorias, que serão tratadas de maneira diferente. (...) O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes

²⁹⁵ MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica ao Programa de Gotha**. Op. Cit., p. 46.

de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado²⁹⁶.

Mesmo considerando a combinação monitorada entre educação e trabalho como um aspecto positivo para a formação dos filhos da classe trabalhadora – a partir dos nove anos – é necessário enfatizar que o autor critica a exploração do trabalho infantil, quer seja no campo quer na cidade, na indústria ou mesmo na família. A inserção das crianças na relação educação-trabalho se dá, em Marx, observando recomendações expressas de proteção legal e da garantia de participação no processo de produção combinando a atividade intelectual ao trabalho manual, aos exercícios físicos e à garantia do tempo livre. Sua defesa sobre essa combinação se dá por considerá-la fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral, ou seja, à constituição do homem como homem, desde a mais tenra idade até a maturidade. Reafirmamos, assim, que a abordagem marxiana não admite, como o faz aos trabalhadores em geral, qualquer abuso e exploração às crianças e adolescentes.

Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei²⁹⁷.

As contribuições de Marx e Engels para a educação da classe trabalhadora, e para a formação humana em geral podem ser sintetizadas quando

²⁹⁶ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 59-60.

²⁹⁷ Ibidem, p. 60-61.

observamos o caráter emancipador da essência de suas propostas. Primeiramente, quando localiza o lugar de centralidade dialética do trabalho humano-social enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação integral em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Para os autores, a educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas capacidades, dos seus sentidos e de suas potencialidades. Todavia, para que essa educação ocorra, ela deve combinar a atividade intelectual com a produção material, o trabalho manual, a instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Essa associação tem como objetivo eliminar a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a teleologia e a execução, e, assim, garantir a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção e a liberdade de criação. Tomando como base a crítica à economia política, Marx e Engels nos apresentam como condição *sine qua non* para a concretização de uma educação nesses parâmetros e objetivos, a profunda transformação no modo de produção da riqueza pelos homens. Essa alteração das relações de trabalho, dos meios de produção com as forças produtivas, só será alcançada com a alteração da divisão social do trabalho que, com a superação da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, nos conduza a uma reaproximação efetiva entre a ciência e a produção²⁹⁸.

No desenrolar da história, a literatura científica demonstra o esforço de diversos estudiosos em abordar o tema da educação no bojo da teoria marxista; em sistematizar as referências de Marx e Engels a respeito da educação, do ensino e dos sistemas escolares – que podem ser verificadas no conjunto de suas análises sobre a economia, a sociedade e a política. Em geral, são diversos pesquisadores que, além de organizar referências, buscam aprofundar os desdobramentos no campo educacional que não tenham sido desenvolvidos pelos dois.

Nesse esforço, diversos autores se destacam e, especificamente no Brasil, com grande importância para abordagens da educação na perspectiva do materialismo histórico-dialético. É o que destacamos com a sistematização e a ampla disseminação que nos ocorreu, já no final da década de 1970, com a

²⁹⁸ Para iniciar o estudo sobre essa temática, indicamos a leitura da introdução dos **Grundrisse**, de Karl Marx. Nela o autor apresenta, entre outros, pressupostos importantes sobre as relações sociais de produção, as implicações dos meios de produção, da produção em si e das relações de intercâmbio sobre a formação da consciência humana.

pedagogia histórico-crítica, que tem como seu principal elaborador e representante, o filósofo e pedagogo Demerval Saviani. Com base em nossa análise sobre duas de suas obras – *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações* – entendemos que, para este autor, a educação é um processo indissociável da sociedade que pode funcionar como instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, mas também, como mola propulsora para a urgente e necessária transformação histórica da sociedade em direção à superação da sociedade de classes.

Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade²⁹⁹.

Na compreensão de Saviani, a educação, como relação social de produção, como expressão do modelo e do tempo histórico em que ocorre, desempenha um papel fundamentalmente político quando assume como sua principal função a socialização do conhecimento. Suas elucubrações, articulando os pressupostos de Marx e de Gramsci, evidenciam o entendimento do autor.

De tudo que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política³⁰⁰.

Não obstante desempenhe um papel político quando se compromete com a democratização do acesso aos saberes socialmente construídos para a classe trabalhadora, o autor considera que educação (ensino) e política, embora indissociáveis, correspondem a momentos distintos, dotadas de especificidades próprias – dada a natureza de cada uma dessas duas práticas sociais.

²⁹⁹ SAVIANI, Dermeval.. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 87.

³⁰⁰ SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1987, p. 88.

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este pressuposto. Em se tratando de política, ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer³⁰¹.

Para o mencionado filósofo e pedagogo brasileiro, a escola é uma instituição historicamente determinada, uma construção humana que expressa, em sua substância, o processo de produção das condições materiais de sua existência. Assim, deve ser percebida como uma dimensão da realidade humana para além da mera reprodução da sociedade burguesa e, portanto, pode se engajar na construção da sociedade sem classes. Nesse viés, o autor reitera que os trabalhadores da educação, professores, precisam romper com as pedagogias escolares que engendram os interesses da burguesia, ao mesmo passo em que vinculem sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Para Saviani, a questão central não é a adoção de uma concepção científica de mundo e das implicações que ela apresente sobre a apreensão da realidade. O que determina o caráter revolucionário do processo de ensino, para ele, é assumi-lo na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma abordagem transformadora da vida, do homem e do mundo³⁰².

Quando atribui aos professores a tarefa de, por meio de uma ação educativa praxica, que garanta aos educandos uma apropriação rigorosa dos conhecimentos e dos saberes científicos, e quando dá a essa ação de socialização dos conteúdos sistematizados a expressão máxima do caráter político da educação, Saviani desconsidera as implicações materiais que os profissionais da educação, especialmente no Brasil, agregam desde sua experiência de escolarização, passando por sua formação inicial fragmentada (expressão do atual modelo de produção), chegando até as condições de trabalho altamente precarizadas (baixos salários, escassez de recursos, escolas com infraestrutura condenadas, etc.) e às políticas educacionais completamente determinadas pelo capital internacional e seus organismos financeiros. Marx, tratando sobre a maquinaria, a indústria moderna e a

³⁰¹ Ibidem, p. 82.

³⁰² Ibidem, p. 66-76.

lei fabril, expressa seu estarrecimento ao observar a tamanha precariedade da formação de um mestre-escola e de suas condições de trabalho (que, por sinal, retrata com precisão o atual quadro educacional brasileiro).

Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, cometeu logo um erro começando-o com a letra C, mas corrigindo-se imediatamente disse que seu sobrenome começava com K. Olhando suas assinaturas nos livros de certificados escolares, reparei que o escrevia de maneiras diferentes, não deixando em sua letra nenhuma dúvida quanto à sua incapacidade para ensinar. Ela mesma confessou que não sabia fazer os registros. (...) existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência miserável depende totalmente do número dos *pence* que recebe pelo maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças. Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de frequência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos de nossas estatísticas oficiais³⁰³.

Embora reconheçamos a importância do papel que a produção teórica de Demerval Saviani exerce sobre o sistema educacional, bem como a concepção de ensino para a educação brasileira, ocorre-nos com destaque a divergência entre mais dois pontos centrais da abordagem que a pedagogia histórico-crítica traz para uma teoria geral sobre educação, especialmente porque o autor menciona os pressupostos marxianos para debruçar o seu entendimento. Sobre eles discorreremos a seguir.

O primeiro ponto com o qual destacamos nossa divergência é a separação que o autor faz entre educação e política como momentos diametralmente distintos. Certamente a natureza das duas práticas se manifesta de forma distinta, uma vez que ambas se dispõem a objetivos, ainda que complementares, mas diferenciados. Obviamente, há no ensino da língua, da matemática e dos fenômenos da natureza, por exemplo, da formação política e do debate acerca das contradições de classe. Aprender a contar, a ler e a produzir textos, desvendar fenômenos naturais ou reações químicas não determina, porém, o avanço na consciência de classe dos trabalhadores. Do mesmo modo, a inserção nos processos de luta e de irrupções revolucionárias não implicações na apreensão

³⁰³ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Op. Cit., p. 62.

de subsídios causais e científicos por parte do proletariado. Todavia, como expressamos anteriormente ainda nesta seção, Marx e Engels sinalizam que há uma contribuição direta da apropriação dos conhecimentos sistematizados, da ciência sobre a formação da consciência dos homens, uma vez que lhes permite o exercício mais aprofundado de seu raciocínio, de suas funções mentais e, conseqüentemente, permite níveis de abstração mais sofisticados e uma melhor compreensão da totalidade e da sua organização como classe. Um exemplo disso pode ser visto quando Engels destaca a importância da aprendizagem de língua estrangeira pela classe trabalhadora – o que lhes permite a socialização do que ocorre a ela fora dos territórios nacionais³⁰⁴.

Demerval Saviani exemplifica a oposição entre educação e política com o pressuposto de que não há conflito na relação entre professor e aluno, uma vez que considera a correspondência entre os interesses desses dois atores: o professor quer ensinar e o aluno aprender. Entretanto, Saviani nos parece limitado em sua análise quando isola o momento do ensino, da instrução, como se ele se desse em circunstâncias isoladas da totalidade. Ao deixar de considerar que o currículo de conteúdos, a formação inicial e continuada dos professores, as condições objetivas de existência de professores e alunos, bem como toda a política educacional que se sobrepõe aos fatores citados, o pedagogo e filósofo brasileiro parece esquecer que todos esses campos da atividade educativa são pautados em determinações econômicas e políticas, determinados pelos interesses do capital e que expressam as contradições e deformidades de uma sociedade de classes, que tem como base a propriedade privada e a exploração do trabalho. Quando trata da dimensão política, Saviani enfatiza como ilustração desse antagonismo a jogatina entre a disputa eleitoral de partidos políticos pela hegemonia. Não nos deteremos aqui em discorrer sobre a nossa concepção de política ou mesmo de buscar identificá-la no pensamento do autor, contudo, explicitamos que a nossa compreensão sobre a dimensão política da educação se dá pelo lugar que ela ocupa na luta de classes. Deste modo, arrazoamos que apesar de se manifestarem socialmente com performances diferenciadas, educação e política se fundem no momento da organização dos processos de luta da classe trabalhadora.

³⁰⁴ Ibidem, p. 88-89.

O segundo aspecto de nossa divergência com o teórico brasileiro, e que corresponde um desdobramento do que citamos como primeiro aqui, diz respeito ao papel político que Saviani dá ao tratamento dos conhecimentos historicamente construídos. Quando atribui como auge do momento político da educação o cumprimento da função de socialização do conhecimento, o autor coloca sobre os conteúdos possibilidades não somente transformadoras, mas também revolucionárias; como se os indivíduos pudessem, por meio da apreensão dos saberes científicos e causais, promover alterações substanciais na estrutura da sociedade capitalista. Engels, em sua crítica à Eugen Dühring, já demonstrara que, apesar de sua relevância e contribuição para a formação e organização das lutas da classe trabalhadora, a apreensão dos conteúdos sistematizados, por si só, não altera a divisão do trabalho e não dissolve a propriedade privada – princípios das contradições sociais e da exploração do homem pelo homem.

Como se vê, a escola pública do futuro não passa de um estabelecimento de ensino prussiano aperfeiçoado, onde o grego e o latim são substituídos por mais um bocadinho de matemáticas puras e aplicadas e, sobretudo, pelos elementos da filosofia do real, e onde o ensino do alemão remonta ao defunto de Becker, ou seja, pouco mais ou menos ao nível da terceira classe. Na verdade, “não podemos deixar de ver” por que motivo os “conhecimentos” do Sr. Dühring, de que acabamos de mostrar o caráter extremamente escolar em todos os domínios a que se referiu – ou antes o que restaria deles depois de uma “depuração” radical prévia – não passariam “no fim de contas, todos sem exceção, à categoria de conhecimentos preliminares”, tanto mais na realidade que nunca a perderam. Decerto o Sr. Dühring ouviu também vagamente dizer que na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica; daí o motivo porque, como de costume, se apressou a colocar este ponto ao serviço da sociabilidade. Mas como, tal vimos, a antiga divisão do trabalho continua a subsistir tranquilamente no tocante ao essencial na produção do futuro à Dühring, retira da formação técnica escolar toda a aplicação prática futura, todo o significado no que se refere à produção, e deixa-lhes apenas uma finalidade meramente curricular, destina-a a substituir a ginástica, da qual o nosso revolucionário radical não quer mais saber para nada. (...). Basta consultar os livros de Robert Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como o único e exclusivo processo de formar homens completos³⁰⁵.

³⁰⁵ Ibidem, p. 90-91.

Ora, se (na sociedade capitalista) a educação é diretamente relacionada com o modelo de produção da riqueza e das relações de trabalho, se ela expressa em sua raiz e operacionalização as contradições e deformidades do capital, se ela – por si só – não pode promover modificações substanciais no modelo de sociedade estratificada, como ainda ocorre no Brasil; se o processo de ensino dos países emergentes (juntamente com seus atores: professor e aluno) está submetido à política e às determinações dos organismos financeiros internacionais, que nos restam então de alternativas para se somarem ao processo educativo como engajamento e luta pela superação do modelo de sociabilidade capitalista? Sabemos da vasta literatura e da amplitude que há em considerar responder a tal questionamento. Somos convictos da complexidade que há em qualquer tentativa de resposta ou sugestão para tratar do problema da educação em articulação com a luta de classes. Entretanto, elencamos dois organismos de classe cujas mediações julgamos essenciais para poder pensar a educação como uma prática social que auxilie na tarefa emancipatória da classe trabalhadores, a saber, na organização da revolução socialista.

A primeira mediação que se mostra fundamental à sistematização das lutas do proletariado são as organizações sindicais. Para além do processo de burocratização e da aproximação de suas direções com bases governistas – que bem sabemos se tratar de um efeito colateral do movimento sindical de todo o mundo, com especialidade aqui no Brasil, a organização sindical pode conferir aos diversos atores da educação (quer sejam docentes, estudantes ou seus familiares em suas respectivas categorias de trabalho, quer sejam os demais profissionais que atuam nos espaços escolares) uma tomada de consciência acerca do aprofundamento de suas contradições ante a evolução de suas formas de conflito. Por ora, o principal objetivo de enfrentamento inerente a esses organismos se restrinja, quando não à manutenção, à conquista de melhores condições de existência e à garantia de direitos trabalhistas, ou seja, os sindicatos atuam como uma ferramenta de abrandamento das condições contraditórias do trabalho perante o capital. Trotski, durante o Congresso de Fundação da IV Internacional, em 1938, expressou a importância do movimento sindical para a organização das massas.

Na luta pelas reivindicações parciais e transitórias, os operários têm atualmente mais necessidades do que nunca de organizações de massas,

antes de tudo de sindicatos. A poderosa ascensão dos sindicatos na França e nos Estados Unidos é a melhor resposta aos doutrinários esquerdistas que pregavam que os sindicatos estavam fora de moda. Os bolchevique-leninistas encontram-se nas primeiras fileiras de todas as formas de luta, mesmo naquelas onde se trata somente de interesses materiais ou dos direitos democráticos mais modestos da classe operária. Tomam parte ativa na vida dos sindicatos de massa, preocupando-se em reforçá-los, em aumentar seu espírito de luta. Lutam implacavelmente contra todas as tentativas de submeter os sindicatos ao Estado burguês e de subjugar o proletariado pela "arbitragem obrigatória" e todas as outras formas de intervenção policial não somente fascistas, mas também "democráticas". Somente tendo como base este trabalho é possível lutar com sucesso no interior dos sindicatos contra a burocracia reformista e, em particular, contra a burocracia stalinista.³⁰⁶

Nesse prisma, trata-se de um organismo de luta restrita à esfera econômica, no qual a antítese ao capital permanece em lugar de potência, sempre em desigual desvantagem, para a classe trabalhadora. As lutas parciais organizadas pelo movimento sindical – por exemplo, pela regulação da jornada de trabalho, pela elevação do valor da força de trabalho – representam importantes enfrentamentos contra o capital. Ainda que, obviamente, suas pautas entrem em embate com o movimento imperante do capitalismo que, época a época, capilariza-se entre as diversas esferas sociais em busca de captar e ampliar o trabalho excedente e a redução do trabalho necessário. Mesmo que expresse um movimento de luta restrita à esfera econômica – que não intencione a superação do modo de produção capitalista – a organização sindical representa uma possibilidade de concretização da transição de um espaço de articulação das reivindicações imediatas para, através da agudização dos antagonismos de classe, a efetivação do programa revolucionário por parte das diversas categorias da classe. Engels, em março de 1875, ao escrever uma carta direcionada a August Bebel, tratando sobre a crítica feita por Marx ao Programa de Gotha, destaca a importância da organização sindical para efetivar a transição entre a luta econômica e imediata à instauração do programa revolucionário.

Em quinto lugar, nenhuma palavra é dita sobre a organização da classe trabalhadora como classe por meio dos sindicatos. E esse é um ponto absolutamente essencial, pois se trata propriamente da organização de classe do proletariado no seio da qual ele luta suas batalhas diárias contra o capital, na qual ele se instrui e que hoje não pode mais ser esmagada, nem mesmo pela mais terrível reação (como é o caso atualmente em Paris). Pela

³⁰⁶ TROTSKI, Leon. **O Programa de Transição**. Paris, 1938, p. 4-5. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky>

importância que essa organização alcança na Alemanha, pensamos que seria absolutamente necessário mencioná-la no programa e, na medida do possível, reservar-lhe um espaço na organização do partido³⁰⁷.

Deste modo, a possibilidade de ultrapassar a luta econômica por meio das organizações sindicais existe, uma vez que o movimento sindical reserva a possibilidade de incorporar a realização das necessidades imediatas, econômicas, em um plano histórico, rompendo com os limites próximos, ou seja, tem em sua natureza a potencial combinação da luta econômica com o programa revolucionário. Leon Trotski, no *Programa de Transição*, afirma a importância das lutas parciais para a efetivação de um processo revolucionário, do qual o proletariado é protagonista.

A tarefa estratégica do próximo período - período pré-revolucionário de agitação, propaganda e organização - consiste em superar a contradição entre a maturidade das condições objetivas da revolução e a imaturidade do proletariado e de sua vanguarda (confusão e desencorajamento da velha geração, falta de experiência da nova). É necessário ajudar as massas, no processo de suas lutas cotidianas a encontrar a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa da revolução socialista. Esta ponte deve consistir em um sistema de REIVINDICAÇÕES TRANSITÓRIAS que parta das atuais condições e consciência de largas camadas da classe operária e conduza, invariavelmente, a uma só e mesma conclusão: a conquista do poder pelo proletariado³⁰⁸.

Especificamente no campo da educação, a organização sindical como espaço de formação, aparece como importante mediação ao trabalho docente ante as disputas de caráter ideológico e programático que se travam dentro do ambiente escolar. Desde o reconhecimento enquanto classe, passando pela compreensão dos limites e possibilidades que a educação revela no contexto da sociedade capitalista, até a efetivação de um tratado curricular que tenha a luta de classes como pano de fundo – por exemplo, no entendimento sobre as determinações que o capital financeiro internacional exerce sobre as políticas educacionais e os desdobramentos dela na prática pedagógica, como é o caso do nosso objeto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O boicote ou o enfrentamento a uma política de âmbito nacional, como é o caso do PNAIC, somente é possível a partir de um forte movimento de formação política, classista, que um espaço de lutas dos trabalhadores pode promover. Os sindicatos se constituem, portanto, como

³⁰⁷ MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica ao Programa de Gotha**. Op. Cit., p. 55.

³⁰⁸ TROTSKI, Leon. **O Programa de Transição**. Op. Cit., p. 3.

organizações de potente mediação para que a escola se configure como um espaço de organização de classe e de importantes avanços para o proletariado. Outro instante de extrema importância, protagonizado pelos trabalhadores com a mediação sindical, é o momento da greve³⁰⁹. Ainda que pensemos nela localizada em um setor que não movimente diretamente a produção ou o setor financeiro, como é o caso da educação, ela não perde seu caráter progressivo já que atua, entre outros fatores, na interrupção da produção de mais-valor. Além disso, o papel formativo de uma greve, seja no setor da produção, seja em demais ramos de atividade, está justamente na possibilidade de transformar força material em força política emancipatória; em tornar a experiência educativa de uma greve como um momento de construção e avanço da consciência de classe.

É por essas razões que as seções da IV Internacional devem esforçar-se constantemente não só em renovar o aparelho dos sindicatos, propondo audaciosa e resolutamente nos momentos críticos novos líderes prontos à luta no lugar dos funcionários rotineiros e carreiristas, mas inclusive criar, em todos os casos em que for possível, organizações de combate autônomas que respondam melhor às tarefas da luta de massas contra a sociedade burguesa, sem vacilar mesmo, caso seja necessário, em romper abertamente com o aparelho conservador dos sindicatos. Se é criminoso voltar as costas às organizações de massa para se contentar com facções sectárias, não é menos criminoso tolerar passivamente a subordinação do movimento revolucionário das massas ao controle de camarilhas burocráticas declaradamente reacionárias ou conservadoras disfarçadas ("progressistas"). O sindicato não é um fim em si, mas somente um dos meios da marcha para a revolução proletária³¹⁰.

Antes de seguir na exposição, julgamos importante explicitar que não estamos aqui desconsiderando a possibilidade criadora e formativa de um espaço de educação formal como a escola. Certamente, a presença de trabalhadores habilitados a desenvolver um processo educativo planejado, intencionalmente, para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos representa um momento de extrema importância para o desenvolvimento da consciência do proletariado. Entretanto, a escola, no âmbito da sociedade capitalista, não é em si mesma revolucionária, já que ela é uma instituição que se apresenta, apesar das contradições que permitem um grau relativo de disputa interna, como uma ferramenta de disseminação e legitimação da hegemonia burguesa. A possibilidade

³⁰⁹ Indicamos a leitura de **Sobre as Greves**, de Vladimir Ilitch Lenin. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1899/mes/greves.htm>>.

³¹⁰ TROTSKI, Leon. **O Programa de Transição**. Op. Cit., p. 5.

de disputa políticas no campo da educação acompanha, em grande medida, os movimentos da luta de classes e o nível de apropriação da luta educacional pelo movimento revolucionário. Contudo, apesar de todos os limites e deformidades que a escola, no contexto da sociedade capitalista e sob a égide do Estado, apresenta enquanto espaço formativo, ela guarda em seu embrião o potencial de fusão entre as esferas teóricas e práticas da existência humana, portanto, a possibilidade de fortalecer o processo de emancipação da classe trabalhadora³¹¹.

O segundo organismo de classe importante para a mediação do aparato escolar como espaço de organização de luta é o partido revolucionário³¹². Este, enquanto instituição, nasce no momento em que a luta econômica imediata se funde com o programa de superação do capitalismo e o anseio pelo estabelecimento de um novo modelo de sociabilidade onde a propriedade privada e as classes sociais estejam abolidas. A síntese desses momentos de luta, acima mencionados, conduz à superação das ilusões do capital com a elaboração da alternativa na qual a ação coletiva assume como finalidade a supressão radical do capital, ou seja, engendra-se ao programa revolucionário. Deste modo, o partido revolucionário consiste em uma totalidade orgânica efetivada na síntese entre a finalidade e a organização, entre a teoria e a prática, como momentos indissociáveis da dialética marxiana³¹³.

³¹¹ Nossa compreensão acerca do caráter da escola dialoga com o conceito gramsciano de “escola unitária”. No entanto, não é o objetivo desta pesquisa, nem foi objeto específico de nossa análise, aprofundar o desenvolvimento do autor sobre esse conceito, porém, para ilustrar e dar um pouco mais de substância à presente discussão, citamos a exposição de Gramsci em seu 12º Caderno do Cárcere, cuja leitura deixamos indicada aqui: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §2, p. 49).

³¹² Uma observação importante que nos parece razoável fazer aqui é que, sabendo que os partidos políticos são um fenômeno social recente na história humana, constituídos ao longo do século XVIII, explicitamos que no contexto desta pesquisa, quando falamos desse tipo de organização coletiva, pensamos-lo por uma matriz específica, distinta da abordagem dos partidos de criação eleitoral: a de partido revolucionário, originalmente concebido por Lênin. Outro ponto a explicitar é que a presente pesquisa não teve como objetivo desenvolver de forma mais aprofundada o tema da relação entre a estrutura organizativa do partido revolucionário com os sistemas escolares. No entanto, os apontamentos iniciais que aqui apresentamos acerca da necessidade de que a educação da classe trabalhadora seja mediada pela experiência educativa de organismos de classe, como o partido revolucionário, para que assim, possa realizar um movimento de contraposição ao modelo educacional capitalista, são baseados nos aparatos conceituais de Antonio Gramsci e Vladimir Lenin. Algumas indicações de obras dos autores aqui mencionados podem ser encontradas ao final deste trabalho, em nossas referências bibliográficas.

³¹³ É pertinente lembrar que, no Brasil, enquanto realizamos essa pesquisa, as denominações revolucionárias sofrem com a onda de descrédito e de duro questionamento por considerável parcela

Qual a posição dos comunistas em relação aos proletários como um todo? Os comunistas não formam um partido separado e oposto aos outros partidos da classe operária. Não têm interesses separados do proletariado como um todo. Não proclamam quaisquer princípios sectários próprios através dos quais moldariam o movimento proletário. Os comunistas se distinguem de outros partidos operários pelo seguinte: 1) Nas lutas nacionais dos proletários dos diferentes países, eles destacam e trazem à superfície os interesses comuns de todo o proletariado, independentes de toda nacionalidade. 2) Nas várias etapas do desenvolvimento por que passa a luta da classe operária contra a burguesia, eles sempre e em todo lugar representam os interesses do movimento como um todo³¹⁴.

O partido revolucionário é o organismo onde está, em potencial, a expressão mais ampla da consciência humana, pois é nele que os indivíduos podem se articular para lutar e superar a mais complexa e profunda contradição da sociedade capitalista: a contradição entre capital e trabalho. As diversas instituições coletivas como, por exemplo, a escola, não possuem em si esse objetivo totalizante, dada a natureza distinta de suas atividades e a ausência de um programa que represente os interesses dos trabalhadores. Essa diferença estrutural apresenta um peso significativo na vida interna do partido e nos dilemas que, inevitavelmente, vem à tona e precisam ser equacionados pelos diversos segmentos dessa organização. É nesse momento que se dá o crucial caráter educativo do partido revolucionário. Ao estimular entre seus membros a percepção da conexão entre os problemas imediatos e locais com o complexo da totalidade, com a vida mundializada, ele atua como um catalisador da consciência genérica e da consciência de classe, utilizando como ferramentas seus elementos teóricos e organizativos.

Os comunistas, portanto, são, de um lado, de forma prática, o setor mais avançado e resolutivo dos partidos operários de cada país, o setor que empurra para frente todos os outros. De outro lado, de forma teórica, eles têm sobre a grande massa do proletariado a vantagem de entender claramente o percurso, as condições e os resultados gerais últimos do movimento proletário³¹⁵.

Quando parcelas da classe intervêm de modo consciente no complexo societário surge então o partido revolucionário. Trata-se, assim, de uma organização que se dá pelo desdobramento da unidade dialética entre crítica científica e luta de

da população, especialmente em virtude da ampla autodenominação de organizações partidárias, inclusive burguesas, como sendo de “esquerda” (como é o caso do Partido dos Trabalhadores – PT, sobre o qual se deu nossa análise na primeira seção desse capítulo).

³¹⁴ MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Op. Cit., p. 55-56.

³¹⁵ Ibidem, p. 56.

classes, sintetizado em uma organização coletiva. O programa revolucionário alcança a dimensão da práxis quando estabelece essa atuação, a saber, de superação das lutas imediatas, espontâneas e economicistas ao se posicionar, afirmativamente, no constante combate em prol da superação do modo de produção capitalista, da exploração oriundo da divisão do trabalho e da sociedade cindida em classes. Somente uma organização que ultrapasse os limites dos enfrentamentos de contingência material se constitui, verdadeiramente, como uma mediação para efetivação da consciência revolucionária no interior da classe.

O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo de todos os outros partidos proletários: constituição do proletariado em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado. As conclusões teóricas dos comunistas de modo algum baseiam-se em ideias ou princípios que foram inventados ou descobertos por este ou aquele reformador universal. Elas apenas expressam, em termos gerais, as relações reais que provêm de uma luta de classes existente, de um movimento histórico que se desenvolve sob nossos olhos. A abolição das relações de propriedade existentes não é um absoluto, uma característica definitiva do comunismo. Todas as relações de propriedade no passado têm sido continuamente sujeitas a mudanças históricas, consequências de mudanças nas condições históricas³¹⁶.

Deste modo, entendemos que a experiência política atrelada às relações que se cristalizam no interior do partido revolucionário, inevitavelmente, influenciam a forma de relação dos indivíduos com os diversos momentos da vida prática, inclusive, no ambiente escolar. Na condição de trabalhadores da educação, de familiares ou de estudantes, a experiência no partido revolucionário cumpre um papel imprescindível no processo de educação para um novo modelo de apreensão do mundo, de relações entre os homens e de posicionamento frente aos desafios da vida genérica e da luta de classes.

(...) Porém, no curso do movimento, essas medidas ultrapassarão a si mesmas e serão necessárias mais incursões sobre a velha ordem social. Elas são inevitáveis como meio de revolucionar inteiramente o modo de produção. Estas medidas, é claro, serão diferentes em países diferentes. Todavia, nos mais avançados, as seguintes medidas poderão geralmente ser aplicadas. (...) 10) Educação livre para todas as crianças em escolas públicas. Abolição do trabalho infantil em sua forma atual. Combinação da educação com a produção industrial etc. (...) Em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, teremos uma

³¹⁶ Ibidem, p. 56-57.

associação, na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos³¹⁷.

A educação (aqui com seus sistemas educacionais e escolas) em diálogo com o partido revolucionário pode, portanto, assumir um caráter substancialmente progressivo a favor da classe trabalhadora ao incluir em seu programa educacional um projeto estratégico que tensione o atual sistema escolar burguês para além de seus limites, articulando de forma dinâmica, ainda que com limites, a formação para o mundo do trabalho e a luta por reformas ao processo revolucionário. Há, no entanto, a questão prática de como estabelecer o diálogo aqui tratado entre o partido revolucionário e a educação, como especificidade, a educação escolar. Certamente essa é uma tarefa da ordem do dia, que devido ao caráter de constante movimentação da história e da vida humanas não nos permite apresentar uma resposta pronta ou acabada. Na engrenagem dos dias e da construção do processo revolucionário, cabe a nós, pensadores da educação, aos professores, aos militantes dos partidos revolucionários, aos estudantes, à classe trabalhadora em geral, a tarefa de inventar novas e criativas formas de articular à organização classista e revolucionária as mais diversas esferas de manifestação das relações sociais.

³¹⁷ Ibidem, p. 68-69.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, considerando a perspectiva marxiana, pode ser compreendida como um campo da atividade humana que se realiza de acordo com as condições objetivas correspondentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Pelo lugar que ocupa dentro da gama de atividades humanas, ao mesmo tempo em que a legitima, a educação também traz à tona e revela a organização da sociedade burguesa e das condições contraditórias do modo de produção capitalista.

Por estar inserida dentro da totalidade histórica das relações sociais de produção, estabelecer uma análise mais aprofundada sobre o caráter e a manifestação da educação requer que sua natureza seja considerada dentro de uma abordagem universal. No bojo da totalidade das relações sociais, Marx entende a educação como um dos elementos de reprodução social que, sob a égide do capital, torna-se interessante e necessária na medida em que contribui para a formação de trabalhadores mais eficientes, melhor adequados e que perpetuem o modo de sociabilidade burguês, ou seja, a ordem capitalista.

Mediante o estudo dos documentos do Grupo Banco Mundial, da ideologia da igualdade de oportunidades, de François Dubet, e dos apontamentos que Marx e Engels elaboraram a respeito da educação e do ensino, tornou-se visível o seu caráter dual como prática social. A educação como ferramenta à serviço do capital, ilude a classe trabalhadora com uma formação abstrata ao difundir como sendo dela um modelo de sociabilidade que, na verdade, é condizente com os interesses da burguesia. Os referidos autores também apresentam o modo pelo qual se devem entender as relações entre educação e a política burguesa. Nesse prisma, a educação e as políticas educacionais que têm se desenhado para a formação do proletariado, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), são ineficazes e insuficientes para garantir uma formação humana em sua totalidade, que contribua para o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais. Ao mesmo tempo, são bastante eficazes em sustentar e reproduzir a formação da força de trabalho conforme as demandas do capital, e na atual conjuntura, do capital financeiro internacional.

Com a expansão do intercâmbio mundial, a internacionalização e a financeirização do capital, bem como a empreitada imperialista, a situação dos trabalhadores de todo o mundo, especialmente dos países de economia emergente, tornou-se ainda mais precária e dependente. A criação de organizações internacionais, obstinadas em sua tarefa de expandir e garantir a hegemonia do capital internacional sobre os povos despossuídos, agravou ainda mais as contradições e a expressão violenta das desigualdades sociais.

Os organismos internacionais, mecanismos de fluidez do capitalismo, avançaram sobre as relações sociais de produção dos países da periferia. Penetraram nas mais diversas esferas de organização social, com destaque para os sistemas educacionais desses países. Sem pudor, estabeleceram políticas, prescreveram ações, determinaram modelos e difundiram sua ideologia. Para a manutenção da ordem do capital não bastava agora formar a mão de obra, ligeira e minimamente, para o atendimento às demandas do mercado. Era preciso, a partir de então, em um movimento dialético, orientar as práticas sociais por meio de uma ideologia de legitimação da ordem e legitimar essa ideologia por meio das práticas sociais.

As estratégias de aprofundamento da exploração e da perversidade imperialista se manifestaram, dentre outras, por meio das políticas econômicas de dependência financeira e programas de endividamento. Sem alternativas independentes e, alavancados pelas burguesias nacionais, os países da periferia do capital facilmente adequaram suas políticas internas aos ditames hegemônicos. Nesse viés, os sistemas educacionais foram adaptados, pronta e meticulosamente, para atenderem às prescrições dos organismos internacionais. A classe trabalhadora, mais uma vez, viu-se submersa na conjuntura de políticas de austeridade, de ajustamento e de mínimos sociais.

No Brasil, observou-se desde a década de 1990, a consolidação do projeto imperialista sobre o sistema educacional brasileiro. A legislação e as políticas educacionais estabelecidas apresentaram, em seu bojo, a visível preocupação em garantir a continuidade das relações e acordos financeiros com o capital internacional a fim de manter os benefícios à burguesia nacional e estrangeira. É no ápice desse momento que surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa integrado de formação de professores, como política do governo

brasileiro elaborada em resposta às prescrições do Grupo Banco Mundial dentro da perspectiva do desenvolvimento como segurança das nações. O Pacto é, portanto, uma política nacional de investimento na área da educação que colabora com a formação da classe trabalhadora, qualificando-a na perspectiva do desenvolvimento das competências e habilidades, atributos materiais e imateriais que o mercado mundial dela solicita.

Pautado na lógica da educação como produção de capital humano e de capital intelectual, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se baseia na ideologia da igualdade das oportunidades como uma *ficção necessária* a fim de que todos os indivíduos, sem distinção de origem ou classe social, insiram-se na busca individual do desenvolvimento de suas competências e habilidades e, assim, possam competir no mercado e ascendam socialmente. Essa ascensão, limitada e baseada na ampliação do acesso aos bens de consumo e nos programas de endividamento, contribui para a naturalização das desigualdades e, ao forjar uma mobilidade social, mascara o reconhecimento enquanto classe enfraquecendo a luta entre a burguesia e os trabalhadores brasileiros. Deste modo, é um programa de governo que tem em sua base a manutenção e a dominação da ordem social.

O ideário de inclusão, de igualdade e de valorização das diferentes capacidades dos indivíduos dentro do mercado de trabalho (sobre o qual se ampara a igualdade de oportunidades) designa-os, inevitavelmente, para determinadas tarefas de acordo com o nível e o tipo de formação que possuem. Por meio do desempenho individual, disseminou-se a premissa de que todos têm as mesmas chances de ascenderem socialmente por meio do alcance de melhores postos de emprego, e, conseqüentemente, de realizarem trabalhos diferentes de atividades mecânicas, desqualificadas, repetitivas, que lhes exijam jornadas exaustivas em troca de condições precárias de trabalho e remuneração aquém do que é necessário à existência. Basta, para isso, enveredarem pela exímia jornada de dedicação a um longo período de estudos e esforços próprios, o que bem sabemos que não é verdade. Com foco na amenização das contradições sociais, na iniciação à corrida pelo mérito e nas performances individuais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, proposta de formação minimalista, subtrai da formação dos trabalhadores (sejam eles professores ou os estudantes) o debate político e separa

os aspectos relacionados à sua aprendizagem das questões da totalidade – que se dão na tessitura das relações sociais de produção e luta de classes.

O aviltamento social e da vida humana, condição do sistema capitalista, se aglutina em todas as esferas das relações de produção. Produtos do capital, a opressão, a eliminação do outro, a objetificação das relações, as contradições sociais são desdobramentos da ideologia que ele mesmo (o sistema) fomenta. E pela capilaridade que possui, fica evidente que a educação e os sistemas educacionais de ensino não estão livres da intervenção que o capital internacional opera em sua engrenagem.

A disputa hegemônica do capital internacional se incorporou no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990 e vem se consolidando, especialmente, na virada entre os séculos XX e XXI. O caráter reformista e conciliatório da democracia-liberal que o Estado brasileiro tem constituído se ampara na articulação de diversas estratégias que garantam a legitimação da ordem vigente e a dominação social. Quase de forma subliminar e em continuidade à perspectiva de McNamara, as políticas educacionais brasileiras – como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – se apresentam como intervenções sociais com foco na manutenção da segurança (ordem) e no desenvolvimento econômico do país (progresso).

Na corrida internacional pela busca de resultados favoráveis no que diz respeito à aplicação das medidas prescritas pelo Banco Mundial, o Brasil, como economia periférica, está inserido. Como estratégia de intervenção política do governo sobre o sistema educacional brasileiro, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) busca garantir às crianças o domínio da leitura e da escrita ainda na etapa de suas vidas, considerada adequada à consolidação do seu processo de alfabetização. Nesse viés, a apropriação do sistema alfabético aparece como uma estratégia de eliminar ou reduzir os indicadores desfavoráveis mediante as análises da proficiência realizadas pelo Banco Mundial e os organismos internacionais que são encarregados de aplicar e tratar os resultados dos exames de proficiência. O giro político que observamos ocorrer na educação básica ainda na década de 1990, seja no âmbito do financiamento, seja com a universalização do acesso às instituições de ensino ou com a formação de professores, explica bem essa proposição.

Não obstante as contradições que se apresentam, é importante ressaltar que a erradicação do analfabetismo entre os filhos da classe trabalhadora tem, em certa medida, caráter progressivo. A aquisição da linguagem oral, do domínio da leitura e da escrita é um fator fundamental ao processo de apreensão dos conhecimentos historicamente construídos e, potencialmente, da totalidade da realidade concreta. É inegável que indivíduos que dominam sua língua são melhor instrumentalizados com os conhecimentos formais. Contudo, tratando-se no contexto do capital, essa instrumentalização acaba por se tornar negativa, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento da consciência dos trabalhadores viram alvos de introjeção da ordem burguesa e de legitimação do ideário da meritocracia e da competitividade, forjando a perspectiva de eliminação do outro e tornando turva a percepção de classe.

Outrossim, o desenvolvimento da linguagem – condição basilar para a apropriação dos conhecimentos, da ciência, para o intercâmbio dos homens e para o desenvolvimento da consciência – aponta uma maior possibilidade de integração das massas, objetiva e subjetivamente, o que pode vir a contribuir para a organização da luta dos trabalhadores brasileiros. A inquietude da única classe verdadeiramente revolucionária, e que não tem nada a perder, faz-nos pensar sobre as possibilidades que a educação, como prática social imprescindível e comum a todas as formas de sociabilidade, pode representar como instrumento de auxílio na luta do proletariado por sua emancipação. Notadamente, como fora explicitado em todo o percurso dessa análise, a educação ocupa um lugar crucial nas determinações do capital, uma vez que as contradições e a fragmentação do modo de produção capitalista são expressas na forma como ela acontece e na formação que ela permite aos indivíduos. Contudo, o movimento dialético das produções humanas abre com ela uma fresta de possibilidade: a de subsidiar a classe trabalhadora, por meio dos conteúdos historicamente construídos (e sistematizados na escola), com o desenvolvimento de suas capacidades e de suas faculdades intelectuais. Esse desenvolvimento pode permitir aos trabalhadores formas mais sofisticadas e plásticas de abstração, portanto, de apreensão da realidade concreta.

Todavia, ampliar e aprofundar as possibilidades de abstração dos indivíduos, e, conseqüentemente, do desenvolvimento de suas consciências, não garante aos trabalhadores a superação das contradições e da condição de absoluta

exploração em que se encontram. É necessário aniquilar a propriedade privada e a divisão social forçada do trabalho, pois são os fundamentos de toda a opressão, a expropriação dos meios de produção e dos produtos do seu trabalho. A superação do atual modelo societário somente é possível com a efetivação de um processo revolucionário dirigido pela classe trabalhadora, a saber, sua emancipação social.

A análise crítica empreendida sobre a conjuntura político-econômica internacional do pós-guerra e sua reverberação no cenário brasileiro (especialmente no campo da educação, neste caso, com centralidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa) é importante na medida em que demonstra preocupação da engrenagem do capital internacional em garantir à educação o cumprimento do seu papel como formadora da força de trabalho, como instância que possibilita a mobilidade social – sob a ideologia da igualdade de oportunidades, como naturalização das desigualdades (com a busca pela harmonização das relações sociais capitalistas e a conciliação de classes sob a bandeira da transformação social).

Como programa integrado de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foca na preparação pragmática e imediatista dos docentes para executarem determinadas técnicas de ensino e de tratamento de conteúdos relativos à alfabetização das crianças até os oito anos de idade sem, contudo, abrir espaço para questionarem as contradições imanentes à sociabilidade burguesa ou mesmo a impossibilidade das instâncias de regulação política em implementar as promessas de educação universal e suficiente para todos os indivíduos (uma prova dessa insustentabilidade foram os cortes no orçamento da educação básica ocorridos no decorrer dessa pesquisa, totalizando cerca de nove bilhões de reais em 2015).

A educação, no contexto do capital, absorve um apelo moral e apologético em tal proporção que é capaz de forjar nos postulados mais degradantes aos trabalhadores um caráter de objetivos desejáveis e necessários, convencendo a professores, estudantes e comunidades escolares de que os valores e interesses (burgueses) apresentados são aqueles que todos devem adotar. Neste sentido, a educação – nesta pesquisa pensando-a na forma do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – assume um conteúdo essencialmente político: por um lado, constitui-se como instrumento de dominação da sociedade e, por outro,

como argumento de legitimação da ordem burguesa com o convencimento sobre a eficiência administrativa do Estado na manutenção e na organização da sociedade, e, particularmente, na sua educação.

As políticas educacionais (como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), ainda que progressivas em determinados contextos, possuem limites insuperáveis por si mesmas, uma vez que são elaboradas a fim de melhorar aquilo que não pode ser melhorado. Almejam fazer avançar aquilo que se encontra irreversivelmente estagnado; intencionam aniquilar aspectos indesejáveis mantendo os desejáveis à burguesia. Tratam-se, enfim, de políticas que pretendem dar funcionalidade e mudanças ao sistema educacional sem, no entanto, atingir os fundamentos daquilo que demanda a real transformação. As primeiras reformas educacionais, ainda nos séculos XVIII e XIX, às que se encontram hoje em vigor, preservam as mesmas características gerais: concentram-se nos elementos abstratos de sua natureza e os tomam como essenciais, culminando em políticas conservadoras do modelo de sociabilidade existente, a sociedade do capital.

Quando o Banco Mundial – em sua injunção política sobre os sistemas educacionais como o do Brasil, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – preconiza políticas para o campo da educação que fomentam uma formação elementar e minimalista, ainda que universalizada, não está de fato procurando uma solução para a emancipação da classe trabalhadora. Ao contrário, está consolidando o processo de internacionalização do capital com o aprofundamento da sujeição dos filhos do proletariado às demandas do mercado de trabalho, preparando-os para efetivarem e perpetuarem a lógica da exploração, da penúria e da parcialidade da vida de trabalhadores assalariados. Esta perspectiva de educação se apresenta drasticamente vinculada à capacitação dos indivíduos para o fim de legitimação e manutenção da ordem burguesa quando estabelece a necessidade de que cada um deles utilize seus potenciais, seus esforços próprios, desenvolva vontades e estratégias individuais a fim de aprenderem e se aperfeiçoarem, tornando-se cada vez mais aptos a colocarem suas capacidades à disposição do capital.

Deste modo, a impossibilidade de concretização da emancipação humana na e social na sociedade capitalista nos parece óbvia e fatídica. O Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) é uma expressão importante do modo

capitalista de pensar a educação: como prática social capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais. Por sua amplitude e por sua importância em nível de todo o território nacional do Brasil ele é uma política da qual não se pode fugir ao se considerar a questão da educação brasileira na atualidade. Como programa integrado de formação de professores, não supera nem evoca transformações na essência da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que expõe a contradição da educação nos marcos da sociedade existente. Apesar da sua proposta de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, o Pacto não confronta a essência do capital, que permanece inalterada, bem como apresenta os limites existentes em uma proposta marcadamente reformista.

As políticas para a educação que têm em seu centro o atendimento às demandas do capital, à serviço do desenvolvimento econômico, como é o caso do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, revelam dois aspectos importantes de uma concepção reformista – caráter que julgamos caracterizar o momento político da constituição do PNAIC, ainda que com poucas reformas, o do governo do Partido dos Trabalhadores. Em primeiro lugar, porque políticas como essas ofuscam o entendimento de professores ou da população em geral do modelo socioeconômico como a raiz das desigualdades sociais. Ao contrário, amparadas nas premissas da igualdade de oportunidades, fazem das desigualdades fundamentos que dão unidade à sociedade, para cujo desenvolvimento a educação deve contribuir. Em segundo lugar, não havendo lugar para questionamentos sobre a base econômica, o encaminhamento é a formação (e conformação) de força de trabalho adequada para a sociedade existente, faticamente destinada ao padecimento na vida como trabalhadores assalariados. A despeito de que Marx aponta em suas obras, também ao lado de Engels, que o desenvolvimento da atual base socioeconômica é justamente aquilo que produz as desigualdades sociais, portanto, a proposição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, embora progressivo numa perspectiva imediata e contingente para os filhos da classe trabalhadora, não encaminha a superação das desigualdades e da agonia da população brasileira.

O caráter reformista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma expressão dos limites da educação em se configurar como uma possibilidade emancipadora da sociedade, ou mesmo, de absorver, pela ideologia

da igualdade de oportunidades, a responsabilidade de abrir o caminho pelo qual todos podem construir seus próprios (e mais favoráveis) destinos, torna evidente os limites das políticas educacionais aplicadas aos países periféricos, como é o caso do Brasil. Isso se afirma pela inevitável constatação de que essas políticas não confrontam as bases materiais sobre as quais está fundada a vida humana; não são capazes de superar as profundas contradições presentes na sociedade burguesa, no modo capitalista de produção, na sociedade dividida em classes e da propriedade privada, que se desdobram, aqui especificamente, na educação. Não havendo possibilidades efetivas para a superação das mazelas e das desigualdades sociais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se ampara na consolidação de um projeto educacional que forme o proletariado com vistas à legitimação e à dominação da ordem social vigente.

O proletariado brasileiro, assim como o de qualquer parte do mundo, iniciará a revolução em busca de sua emancipação mediante o aprofundamento das contradições e a instauração de um movimento de luta genérico. Mas esse processo não se dará de forma pronta e imediata. Ao contrário, ele será construído imerso no contexto do capital e surgirá paralelo à elaboração de uma consciência que, ao mesmo tempo que dele surge, o nega. Para isso, é necessário que a educação (aqui incluindo o aparato escolar) da classe trabalhadora seja mediada pelas experiências educativas que as organizações de classe – sindicatos e partidos revolucionários – possibilitam. Isso se justifica na análise que Marx e Engels explicitam desde o século XIX: é a consciência de classe que permite aos trabalhadores o entendimento do fundamento da sociedade capitalista, bem como a visualização de seu lugar, enquanto classe, na dissolução dela. Somente com essa compreensão – embora ela não ocorra de forma imediata na consciência do proletariado – é que alavanca os trabalhadores para sua inserção na luta de classes. É pela efetivação do homem em sua humanidade, pela plena realização da vida humana, *do estômago à fantasia*, que afirmamos a necessidade de levar, até as últimas vias, o ideal marxista da emancipação humano-social.

REFERENCIAS

- AGLIETTA, Michel & MOATTI, Sandra. **EI FMI: del orden monetário a los desórdenes financieros**. Madrid: AKAL Ediciones, 2002.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 23-52, nov. 2011.
- ARANTES, Pedro Fiori. O ajuste urbano: as políticas do Banco Mundial e do BIRD para as cidades. **Revista Pós**, São Paulo, n. 20, p. 60-75, dez. 2006.
- ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Sundermann, 2014.
- AYRES, Robert. Bank on the Poor: the World Bank and World Poverty. London: MIT Press, 1983, p. 9. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 202.
- BAER, Monica. *et al.* Os desafios à reorganização de um padrão monetário internacional. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 4, p. 79-126, jun. 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Acordo Constitutivo do Banco Mundial (BIRD)**. Bretton Woods, 1946.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1968.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1975.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1980.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1981.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1982.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1983.
- _____. **Relatório Anual**. Washington, 1984.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 1985.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 1986.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2007.v.1.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2007. v.2.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2008. v.1.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2008. v.2.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2012.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2013.

_____. **Relatório Anual**. Washington, 2014.

_____. **Informe sobre el desarrollo mundial**. Washington, 1979.

_____. **Rural Development. World Bank Experience, 1965-86**. Washington, Operations Evaluation Department, 1998.

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (BNDES). **Terceiro Setor e Desenvolvimento Social**: relato setorial nº 3. Brasil: AS/GESET, 2001.

BELLUZZO, Luiz G. de Mello. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados globalizados. **Economia e Sociedade**, Campinas, n.4, jun.1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

_____. Lei nº 11.274. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 6 de fevereiro de 2006.

_____. Portaria nº 867. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 4 de julho de 2012.

_____. Resolução nº 7. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, de 14 de dezembro de 2010.

_____. Resolução nº 4. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 27 de fevereiro de 2013.

_____. Resolução nº 12. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 8 de maio de 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

BRENNER, Robert. **O boom e a bolha**: os Estados Unidos na economia mundial. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BROWN, Bartram S. **The United States and the Politicization of the World Bank**. London and New York: Kegan Paul International, 1992.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving world-class education in Brazil**: the next agenda. World Bank. Washington DC: World Bank, 2012.

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, 2011, p. 55-70.

_____. O Pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio/ago., 2013.

CHAUVEAU, Gerard. As zonas de educação prioritárias: lutar contra as desigualdades escolares? As novas experiências educativas em França. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 507-518, 1982.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** : da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DEO, Anderson; MAZZEO, Antonio Carlos; DEL ROIO, Marcos (Org.). **Lenin**: teoria e prática revolucionária. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** : a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUMÉNIL, Gérard & LÉVY, Dominique. **Crisis y salida de la crisis: orden y desorden neoliberales**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.

EICHENGRENN, Barry. **A globalização do capital: uma história do sistema monetário internacional**. São Paulo: Editora 34, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Porto: Afrontamento, 1975.

ENGELS, Friedrich. **O Anti-Dühring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan/abr. 2011.

GEORGE, Susan & SABELLI, Fabrizio. **la religión del crédito: el Banco Mundial y su imperio secular**. 2. ed. Barcelona: Intermón, 1996.

GODEIRO, Nazareno (org.); ANDREASSY, Érika; ROMERO, Daniel. **Os motivos da revolta popular: um balanço crítico do governo do PT**. São Paulo: ILAESE, 2014.

GOWAN, Peter. **A roleta global: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.v.12.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GWIN, Catherine. US Relations with the World Bank, 1945-1992. In: KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its first half century**. Washington: Brookings Institution Press, 1997.v.2.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.

HANUSHEK, E. A., WOESSMANN, L. The Role of Education Quality for Economic Growth. **Policy Research Working Paper 4122**, Washington, DC.: World Bank, 2007.

HELLEINER, Eric. States and the Reemergence of Global Finance: from Bretton Woods to the 1990s. Ithaca, London: Cornell University Press, 1994, p. 49-50. In:

PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.p.99.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve Século XX – 1914-1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOLLOWAY, J. & PELÁEZ, E. Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e o determinismo tecnológico. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 2, 1998.

HUNTINGTON, Samuel. A ordem política nas sociedades em mudança. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da USP/Forense Universitária, 1975, p. 302. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 199, 2010.

KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its first half century history**. Washington: Brookings Institution Press, 1997.v.1.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 03, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O que fazer?: a organização como sujeito político**. São Paulo: Martins, 2006.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Sobre as Greves**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1961.

LICHTENSZTEJN, Samuel & BAER, Mônica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Luta de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. Glosas críticas ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”. In: **Lutas de Classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASON; ASHER. In: PEREIRA, João M. M. Pereira. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.p.103.

MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968.

_____. **Cem países, dois bilhões de seres**: a dimensão do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

_____. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 30 de septiembre, 1968.

_____. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 25 de septiembre, 1972.

_____. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Nairobi, 24 de septiembre, 1973.

_____. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 5 de septiembre, 1975.

_____. **Discurso ante la Junta de Gobernadores**. Washington, 30 de septiembre, 1980.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORAIS, L; SAAD, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 507-527, out./dez. 2011.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

OCDE. **Knowledge and skills for life, first results from PISA 2000**. Paris: OCDE, 2001.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Knowledge and skills for life, first results from PISA 2000**. Paris: OCDE, 2001.

PAYER, Cheryl. **The World Bank: a critical analysis**. New York: Monthly Review Press, 1982.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p.871-881, dez. 2011.

SANAHUJA, José Antonio. **Altruismo, mercado y poder: el Banco Mundial y la lucha contra la pobreza**. Barcelona: Intermón Oxfam, 2001.

SAXE-FERNÁNDEZ, John; DELGADO-RAMOS, Gian Carlo. **Imperialismo y Banco Mundial**. Madrid: Editora Popular, 2004.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRINHO, José Pereira de Sousa. **O conceito de classe em O Capital: o Professor como Proletário em Marx**. 2015. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

STERN, Nicholas & FERREIRA, Francisco. The World Bank as 'Intellectual Actor'. In: Devesh Kapur *et al.* **The World Bank: its first half century. history**. Washington: Brookings Institution Press, 1997. v.1, p. 523-610.

TABB, William. **The amoral elephant: globalization and the struggle for social justice in the twenty-first century**. New York: Monthly Review Press, 2001.

TAILÂNDIA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. UNESCO, 1990.

TROTSKI, Leon. **O programa de transição**. Paris: [s.n.], 1938.

UNIÃO EUROPEIA. **Números-chave da educação na União Europeia**. Luxemburgo, 1997.

UNITED STATES OF AMERICA. **Priorities and strategies in education: a World Bank review**. Washington. D.C.: Library of Congress, 1995.

US. DEPARTMENT OF STATE. *apud* Peter *et al.*, 2004, p. 66-67. In: PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 102-103.

VELASCO E CRUZ, Sebastião. **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia**. São Paulo: UNESP, 2007.

WOODS, Ngaire. **The Globalizers: the IMF, the World Bank and their borrowers**. Ithaca/London: Cornell University Press, 2006.

WORLD BANK. **Annual Report**. Washington, 1968.

_____. **Priorities and strategies for education reform**. Nepal, 2001.

_____. **World development report**. Washington, 2008.